

Plano de Convivência Escolar: Movimentos Curriculares com Adolescentes em uma Escola Municipal de Belo Horizonte/MG

Cláudio Eduardo Resende Alvesⁱ

Maria do Carmo Sousaⁱⁱ

Magner Miranda de Souzaⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência de desenvolvimento do Plano de Convivência Escolar em uma escola municipal de Belo Horizonte/MG. O texto discute possibilidades educativas com as/os adolescentes pelo viés da Psicologia Sócio-Histórica em interface com os estudos pós-críticos de currículo. Por meio de uma metodologia dialógica e participativa, são problematizadas quatro ações desenvolvidas na escola, destacando os desafios da rotina escolar e as demandas docentes e discentes. Os resultados evidenciaram a potência do Plano como uma alternativa pedagógica no encontro dialógico com a diversidade e a alteridade no currículo. O estudo aponta a escuta qualificada, o reconhecimento das diferenças, a ocupação dos espaços da escola e a reflexão sobre o fazer docente como elementos fundamentais na elaboração de um Plano de Convivência Escolar que se pretenda democrático.

Palavras-chave: adolescência; convivência; currículo; direitos humanos; escola.

School Coexistence Plan: Curricular Movements with Adolescents in a Municipal School in Belo Horizonte/MG

Abstract

This article aims to reflect on the experience of developing the School Coexistence Plan in a municipal school in Belo Horizonte /MG. The text discusses educational possibilities with adolescents through the Social-Historical Psychology in interface with post-critical curriculum studies. Through a dialogic and participatory methodology, four actions developed in the school are investigated, highlighting the challenges of school routine and the demands of teachers and students. The results showed the power of the Plan as a pedagogical alternative in the dialogic encounter with diversity and otherness in the curriculum. The study points to qualified listening, the recognition of differences, the occupation of school spaces and reflection on the teaching process as key elements in the preparation of a School Coexistence Plan that purports to be democratic.

Keywords: adolescence; coexistence; curriculum; human rights; school.

ⁱ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: cadupbh@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9426-7950>.

ⁱⁱ Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora do curso de graduação em Psicologia da Fundação Mineira de Educação e Cultura (Universidade FUMEC). E-mail: madupsi02@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3127-339X>.

ⁱⁱⁱ Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professor e assessor pedagógico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. E-mail: magnermiranda@outlook.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4113-7025>.

Plan de Convivencia Escolar: Movimientos Curriculares con Adolescentes en una Escuela Municipal de Belo Horizonte/MG

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la experiencia de desarrollo del Plan de Convivencia Escolar en una escuela municipal de Belo Horizonte /MG. El texto discute las posibilidades educativas con los adolescentes a través de la Psicología Socio-Histórica en interfaz con los estudios curriculares post-críticos. A través de una metodología dialógica y participativa, se problematizan cuatro acciones desarrolladas en la escuela, destacando los desafíos de la rutina escolar. Los resultados mostraron el poder del Plan como alternativa pedagógica en el encuentro dialógico con la diversidad en el currículo. El estudio señala la escucha cualificada, el reconocimiento de las diferencias, la ocupación de los espacios escolares y la reflexión sobre el proceso de enseñanza como elementos clave en la elaboración de un Plan de Convivencia Escolar que se pretende democrático.

Palabras clave: *adolescencia; convivencia; currículo; derechos humanos; escuela.*

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Conviver, verbo que significa viver com, ter relações cordiais, viver em proximidade. Por mais simples que possa aparentemente sinalizar o verbo conviver, ele implica uma pluralidade de concepções, abordagens e estratégias, em especial no contexto escolar. Inspirados/as pelo poeta Quintana (2007, p. 65) que propõe ser a “arte de viver simplesmente a arte de conviver [...] Simplesmente, disse eu? Mas como é difícil”, o presente artigo objetiva refletir sobre a experiência de construção do Plano de Convivência Escolar vivenciado na Escola Municipal José Renato Neto (nome fictício – doravante EMJRN) que integra a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais.

Por meio de metodologias dialógicas e participativas (Rey, 2010) como rodas de conversação entre docentes e discentes, relatos do diário de campo e observação participante, foram problematizadas inúmeras questões do cotidiano escolar: 1. Apropriação dos espaços coletivos por alunos/as; 2. Relações interpessoais entre docentes e discentes; 3. Discursos e práticas que silenciam diferentes formas de ser e estar dos sujeitos adolescentes da escola.

O argumento principal do texto é de que um plano de convivência escolar articulado com as realidades, os incômodos, os desejos e as vozes dos sujeitos educandos/as pode produzir efeitos nas relações de ensino e aprendizagem, aumentando a potência do currículo. E, como argumento secundário, como ações intersetoriais e parcerias interinstitucionais podem

contribuir no fomento a uma convivência escolar que visibilize as diferenças como estratégias pedagógicas.

À luz de contribuições de autores/as e pesquisadores/as do campo de estudos pós-críticos de currículo, gênero, interseccionalidade, política pública e educação, são realizadas reflexões e discussões das ações desenvolvidas na escola no âmbito do Plano de Convivência Escolar.

A partir daqui, o artigo está organizado em mais cinco seções: na seção **Contexto histórico da investigação**, são resgatados historicamente três importantes marcos da política pública do município de Belo Horizonte nos anos de 2019, de 2018 e de 2015; em seguida, a seção **Educação para os direitos humanos: um desenho de currículo para todos/as** apresenta o processo de construção do plano, bem como o contexto sócio-histórico da EMJRN e de sua comunidade; na sequência, a seção **O planejado e o inusitado: até onde podemos chegar com um plano de convivência?** desenvolve a proposta de plano de convivência, apresentando e problematizando as quatro ações realizadas na escola; logo depois, a seção **Discussão e análise de resultados: fragmentos do campo** discute os resultados da pesquisa a partir de alguns recortes do diário de campo em articulação com a observação participante; e, por fim, a seção **Considerações em construção: para continuar a caminhada** sistematiza o caminho investigado na construção do Plano de Convivência e sinaliza caminhos possíveis.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

Para contextualizar a experiência desenvolvida na escola e problematizada neste artigo, é preciso resgatar historicamente três importantes marcos da política pública educacional da capital mineira. A seguir, serão apresentados os marcos históricos municipais de 2019, de 2018 e de 2015 em interface com conceitos geradores como política pública educacional, currículo e interseccionalidade.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação incentivou a inscrição de escolas municipais no Programa de Escolas Associadas (PEA) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O Programa, presente em 130 países, tem por objetivo estimular o desenvolvimento de projetos ligados a temas anuais, além de estarem dirigidos à ampliação da consciência de cidadania. Toda escola associada ganha um certificado

internacional, passando a utilizar sua logomarca, bem como recebe materiais internacionais para o trabalho pedagógico e participa de eventos com troca de experiências entre as escolas partícipes. A EMJRN, na condição de escola candidata da Rede Municipal, deu continuidade às ações previstas pelo programa internacional durante a pandemia do coronavírus. Ela desenvolveu uma série de atividades educativas no âmbito de seu Plano de Convivência Escolar, que coadunam com as propostas da Unesco.

Em 2018, outro marco significativo da política pública educacional refere-se à adesão do município de Belo Horizonte ao Programa Cidade 50/50: todas e todos pela equidade da ONU Mulheres (Alves, 2020). Tal programa coaduna com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que define em seu Objetivo n.º 5 a Igualdade de Gênero. Apesar do contexto nacional caracterizado pelo retrocesso político com as ofensivas antigênero (Junqueira, 2018), em especial no campo da educação, o município elaborou o Plano Municipal de Equidade de Gênero em uma parceria entre poder público, sociedade civil, movimento social e academia. O Plano, um desdobramento da adesão ao Programa da ONU Mulheres, está organizado em eixos norteadores, entre os quais destaca-se o Eixo da Educação Inclusiva. Segundo o Plano Municipal de Equidade de Gênero, entende-se por educação inclusiva aquela que contemple as discussões de gênero, de raça e da pessoa com deficiência, ou seja, uma escola inclusiva em todos os sentidos (Alves, 2020).

A dimensão da macropolítica municipal por meio das parcerias com a ONU Mulheres e a Unesco está contemplada no Plano de Convivência Escolar da EMJRM. Ao estabelecer pontos de convergência entre os processos de ensino e aprendizagem no campo das políticas públicas, o Plano de Convivência da EMJRM, foco deste texto, evidenciou a potência das parcerias intersetoriais na elaboração de um currículo permeável à diversidade e alteridade. Por políticas públicas educacionais Souza (2003) compreende aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. É mister conceber um currículo que comporte as experimentações e a rede de trocas, nacional e internacionalmente. Produzir rupturas e fraturas em um modelo hermético e excludente de currículo (Paraíso, 2010) que não considera as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem. Romper com o “enquadramento dos corpos” (Butler, 2016, p. 23) e modos de ser no mundo que fogem à normalização, sendo chamados de corpos dissidentes ou abjetos (Butler, 2018) ao serem destituídos do direito a ter direitos.

Desde 2015, último marco no escopo das políticas públicas educacionais, a Secretaria Municipal de Educação estabelece parceria com os Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Ciências Sociais e a Pró-Reitora de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O ponto de partida, no referido ano, da parceria foi a produção do Caderno das Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero (Moreira *et al.*, 2021), que tem como foco teorias, práticas pedagógicas e indicações de leitura e vídeos sobre o enfrentamento às assimetrias de gênero nos processos de aprendizagem. Na sequência da parceria, foram elaboradas ações de formação docente por meio de oficinas pedagógicas, dinâmicas de grupo, cinema comentado, rodas de conversa, seminários, estudos de caso e intervenções no cotidiano escolar. Ao longo de cinco anos de parceria, foram formados/as cerca de 2.000 profissionais das escolas (professores/as, coordenadores/as, bibliotecários/as, secretários/as e demais funcionários/as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Em uma perspectiva interseccional (Collins; Bilge, 2016), as ações desenvolvidas no contexto da formação docente visam ao debate e à reflexão crítica acerca da diversidade de sujeitos docentes e discentes no lócus escola, a partir de alguns marcadores sociais como raça/etnia, gênero, classe social, religiosidade, geração, deficiência, família, trabalho, entre outros.

Os/as profissionais da EMJRN participaram de algumas ações de formação realizadas pela PUC Minas desde 2017 e, no ano de 2020, participaram de rodas virtuais de conversa concebidas exclusivamente para a escola, como será apresentado na 3.^a seção deste artigo. A parceria entre Educação Básica e Ensino Superior é incentivada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como forma de inserção e melhoria da qualidade da educação brasileira. A presença da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas na parceria com a Secretaria Municipal de Educação propiciou a participação de estudantes de iniciação científica, extensionistas, mestrandos/as e doutorandos/as (Moreira *et al.*, 2021). Assim, a produção de conhecimento acadêmico circula entre diferentes modalidades educacionais, além de vincular pesquisa e extensão.

3 EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM DESENHO DE CURRÍCULO PARA TODOS/AS

A partir da contextualização histórica realizada, a escolha da EMJRN para pesquisa justifica-se por: 1. Ser candidatada municipal ao Programa PEA da Unesco; 2. Incluir discussões previstas no Plano Municipal de Equidade de Gênero em sua prática pedagógica; e 3. Ter realizado parceria com a PUC Minas na formação de docentes e funcionários/as da escola. Tais dimensões convergem nas ações previstas e realizadas no escopo do Plano de Convivência Escolar.

O Plano de Convivência iniciou-se no ano de 2018 e foi organizado de acordo com o Projeto Político Pedagógico, redigido com grande mobilização da comunidade escolar. A EMJRN tem cerca de 500 estudantes, divididos em dois turnos de aulas: o turno da manhã é organizado com parte do 2.º ciclo (crianças) e do 3.º ciclo de formação (pré-adolescentes e adolescentes) e o turno da tarde, com crianças. Como o Plano de Convivência precisa englobar e atender às especificidades da escola, foi adotado o mote “Uma escola que cabe todos/as” ou, como diria Corazza (2001, p. 112), um discurso curricular que “inscreve formas de ação sobre as condutas e relações individuais e coletivas”. A escolha do mote/discurso evidencia a relevância de considerar a multiplicidade de contextos nos quais estão inseridos os/as estudantes, em conexões sociais, políticas e econômicas que fomentam a formação das subjetividades estudantis.

Nesse sentido, torna-se imprescindível pensar um currículo que visibilize a diversidade de sujeitos e corpos. Paraíso (2019, p. 147) propõe pensar um currículo como “um artefato movediço que ensina por meio de encontros e embates com culturas [...] educa e produz sujeitos e que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias”. Um currículo horizontalizado, em que discentes, docentes e comunidade escolar possam ocupar espaços e promover o reconhecimento das diferenças. Essa perspectiva interseccional pode contribuir em práticas pedagógicas de enfrentamento às políticas de precarização da população (Butler, 2018). Segundo Butler (2018), alguns corpos são tomados como mais precarizados que outros, como jovens negros/as moradoras/es de comunidades na periferia da cidade. Tornar um currículo desejanter, atrativo e acolhedor é visibilizar nele os sujeitos e corpos que o habitam (Paraíso, 2019).

Entre desejos de convivência e possibilidades curriculares, Paraíso (2012) aponta que todo currículo tem fome: fome de sujeitos, corpos, agrupamentos, saber, disciplina, avaliação, desempenho, conteúdos, exercícios, padronização e homogeneização. Nesse sentido, podemos nos questionar: Qual é a fome do currículo da EMJRN? Como a escola sacia a fome desse currículo? O processo de construção do Plano de Convivência, de certa forma, procurou respostas para tais questões.

Construir um plano de convivência demanda conhecer a comunidade na qual a escola está inserida, afinal não existe um modelo curricular *a priori*, ele é produzido nas relações, nas experimentações e no cotidiano, levando em consideração os contextos social, político, cultural, econômico e humano do território. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, as escolas são urbanas e a capital é dividida em nove regionais que comportam diferentes contextos e territórios, apontando formas de sociabilidade e lidas diferenciadas com o conhecimento e com a comunidade que compõem seu entorno. Ser adolescente e estudante da EMJRN é estudar e adolecer em meio às desigualdades estruturais, privações materiais, marcado pela instabilidade do trabalho irregular, interrupção dos estudos e luta pela moradia, pois a região em que se situa a escola é palco de ocupações urbanas e é expressivo o número de residências em locais com precário saneamento básico.

Um elemento especial que se destaca na conjuntura socioeconômica mais global e que afeta sobremaneira a região é o desemprego; percebe-se, cada vez mais, um contingente populacional que sobrevive da ocupação informal, apesar de a região responder por 40% da arrecadação do valor adicional fiscal de Belo Horizonte (Sousa, 2011). Historicamente, na Vila Terezinha (nome fictício), a ocupação inicial aconteceu na década de 1980. Tal ocupação deu-se em um cenário marcado pela desigualdade na distribuição de renda, pela expansão urbana alicerçada no empobrecimento e na precarização do emprego, bem como pela ausência de políticas públicas efetivas que facilitassem o acesso das pessoas aos serviços básicos de infraestrutura urbana.

À precariedade dos serviços estruturais soma-se a ausência de perspectivas e oportunidades acadêmicas e profissionais, o que limita a consolidação de projetos de futuro que transcendam a inserção no mercado informal de trabalho, perpetuando a reprodução da pobreza e da exclusão social. Somente a partir de 1990, a Vila Terezinha passou a contar com atendimento médico realizado pelo posto de saúde do bairro vizinho e com a EMJRN,

localizada nos arredores (Sousa, 2011). Essa escola atende também duas outras vilas e uma ocupação urbana composta por diversas famílias que não tinham moradia digna.

Portanto, dentro desse contexto sócio-histórico específico, o Plano de Convivência e as práticas curriculares foram organizados, tornando possível sinalizar algumas questões: Como transformar as proposições do Plano de Convivência em atividades práticas e significativas, com vivências no cotidiano dos/as estudantes? Como avaliar os impactos de tais ações? Tais questões atuaram como norteadoras da prática pedagógica com as diferenças na escola.

4 O PLANEJADO E O INUSITADO: ATÉ ONDE PODEMOS CHEGAR COM UM PLANO DE CONVIVÊNCIA?

Tudo o que é vivenciado dentro da escola, incluindo conteúdos, rotinas e afetos, pode ser chamado de trama escolar. Assim, a trama escolar é uma ação compartilhada, pois é imprescindível a mediação do outro para que o sujeito estabeleça relação com o objeto do conhecimento. A trama escolar toma o caminho do social para o individual, impactando a subjetividade do sujeito e seus projetos de vida (Sousa, 2011). A vida afetiva do sujeito é constantemente mediada pelos significados que este constrói na relação com seu contexto sociocultural. Conquanto nenhuma subjetividade seja idêntica à outra, não são formatadas homogeneamente, pelo contrário. Oliveira e Rego (2003, p. 23) pontuam ser “importante sublinhar que esse processo não se concretiza de forma homogênea, conformando subjetividades idênticas, pois cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais”.

Portanto, na construção do Plano de Convivência Escolar da EMJRN, iniciada em 2018 e aperfeiçoada em 2019, a trama escolar vai se configurando, nomeando sentimentos, empatia e demais afetos e fazendo com que os/as adolescentes desse e nesse espaço educativo lidem de forma autônoma e reflexiva com as questões do cotidiano. Tal lida pode impactar as futuras relações que eles/as estabelecerão em outros espaços de vivência.

Quando falamos de adolescentes, estamos pautados pela Psicologia Sócio-Histórica (Vygotsky, 1996), na qual o/a adolescente, como sujeito histórico e cultural, é constituído/a dialeticamente como construto e construtor de sua trajetória de vida, que, por sua vez, desenrola-se dentro de um contexto concreto, histórico-cultural.

Apesar da existência de vários demarcadores para a adolescência, produzidos por instituições como a Organização Mundial de Saúde e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, elegemos aqui, como demarcação da adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que a define como pessoas entre 12 e 18 anos, sendo sujeitos de direitos. Não podemos negar a relevância do espaço escolar como referenciador e palco das vivências adolescentes. Certamente, divide tal espaço com a família, vizinhança, igrejas e grupos esportivos, entre outros. No entanto, a escola, como local de mediação social por excelência, pode disponibilizar ao/à adolescente, de maneira coordenada, a roda de conversa, o trabalho em equipe, a elaboração e a sistematização de conceitos; em síntese, a formação do pensamento reflexivo (Sousa, 2011).

Os processos de subjetivação do/da adolescente ocorrem nas relações mediadas pela comunidade em que está inserido/a. Essa gama de relações das quais ele/ela participa será transformada em sentidos singulares e passará a compor suas formas de operar no mundo. Como parte das relações mediadas, os equipamentos sociais disponíveis, como centros culturais, moradia, igrejas a escola, contribuirão como espaços de vivências múltiplas e possibilitadores de construção de sentidos.

Para realizar a proposta era preciso dar voz e ouvir os/as adolescentes na escola. A grande chave do fazer pedagógico é organizar os tempos de forma que sejam possíveis a fala e a escuta, essa é a aposta do Plano de Convivência. É necessário ouvir, reconhecer e acolher as diferenças. Segundo Andrade e Câmara (2015, p. 11), no espaço escolar é comum a produção de práticas de silenciamento com o “propósito de manipular o discurso, de não deixar falar ou de não ouvir o outro, o discordante, o dissonante, o destoante”. Para os autores, o silenciamento do outro coloca-o em posição inferiorizada e subalternizada, evidenciando seu não reconhecimento. Na contramão do silenciamento e na busca por relações interpessoais equânimes, solidárias e democráticas, foi dada a largada a uma caminhada curricular com múltiplas possibilidades.

A **1.ª ação – Recreio com rodas de conversa** – consiste em intervenções artísticas e culturais durante o recreio (termo usado para se referir ao intervalo das aulas destinado à merenda escolar e socialização entre estudantes) com frequência quinzenal, sendo o tempo estendido para comportar o lanche e a participação nas atividades. Buscamos desenvolver o potencial dos/as estudantes para que pudessem ser capazes, autônomos/as e interativos/as com

a comunidade escolar. Em agosto/2018, a coordenação pedagógica e os/as professores/as compartilharam com as turmas a ideia e algumas sugestões foram acolhidas, como a temática de sofrimento mental, que se desdobrou em ações de enfrentamento ao suicídio. De maneira informal, os bate-papos foram realizados com grupos que já se estabeleciam por afinidades durante o recreio, a saber: ouvindo música, jogando bola, conversando sobre algum tema comum, lendo na biblioteca, assim como os/as dançarinos/as e outros grupos. Afinal, recreio também é currículo!

Dessa forma, com adesão voluntária, entre agosto/2018 e dezembro/2019, quando aconteceu a culminância do trabalho, os/as estudantes passaram a se agrupar por essas afinidades, independentemente da turma na qual estavam inseridos/as. Aqueles/as que no início ficaram reticentes acabaram aderindo às atividades por incentivo dos/as demais. Eles/Elas se agrupavam, definiam a atividade, combinavam as datas com a coordenação e os espaços e tempos disponíveis para ensaios. As apresentações no recreio aconteciam quinzenalmente, elas eram agendadas com a coordenação pedagógica que também se responsabilizava por operacionalizar a ação, organizar a aparelhagem de som, microfone e outros itens necessários, além de divulgar a ação na semana em que aconteceria. A linha mestra que costurava as atividades era: a valorização do ser humano e a aprendizagem e o respeito a grupos representativos da diversidade como indígenas brasileiros/as, afrodescendentes, ciganos/as, estrangeiros/as, população LGBTQIA+, entre outros.

Durante as aulas de História, Geografia, Inglês, Artes, Ciências e Língua Portuguesa, os/as professores/as desenvolveram projetos diversos abordando os temas e preparando uma culminância em forma de Mostra Cultural, na qual os/as estudantes desenvolveram panfletos, pesquisas e interagiram com os/as visitantes da comunidade que participaram da Mostra Cultural. Todavia, é preciso salientar que eles/elas se agruparam por afinidade com alguns/mas professores/as e desenvolveram com a tutoria deles/as rodas de conversa sobre temas ligados à saúde mental e à prevenção do suicídio, estimulados/as pela Campanha Setembro Amarelo (Campanha Nacional de Prevenção ao Suicídio, iniciada em 2015, objetivando divulgar e promover eventos sobre a temática).

As intervenções artísticas e culturais desenvolvidas nos recreios contemplaram danças, recitais de poemas e *performances*. As apresentações puderam ser assistidas por funcionários/as, professores/as e estudantes em geral. Combinados foram acertados entre os

discentes e docentes: 1. As intervenções tinham público livre, ninguém era obrigado a assistir; 2. Todos/as necessitavam respeitar as tarefas realizadas e os/as apresentadores/as, mesmo que fosse um ritmo ou uma melodia que, pessoalmente, não gostassem.

Práticas empáticas de escuta e de reconhecimento das diversidades devem ser fomentadas em uma concepção alargada de currículo (Paraíso, 2010; 2019) que comporte as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Um currículo para além de disciplinas, grades, horários, normativas e conteúdos, que visibilize as diversas maneiras de existência tanto nas práticas de ensino e aprendizagem quanto nas relações interpessoais na escola. Como aponta Corazza (2001), torna-se necessário conceber práticas curriculares que estejam em movimento, práticas nômades, refletindo sobre qual é o sujeito daquele currículo e sujeito àquele currículo.

Os/as estudantes solicitaram ainda espaço no decorrer de setembro para discutir a campanha Setembro Amarelo com alguns/mas professores/as que serviram de tutores/as para as rodas. Decidiram que deveriam fazer uma intervenção no recreio sobre a temática e reproduziram vídeos, entrevistas e *slogans*. Buscaram apoio da Unidade Básica de Saúde mais próxima e entrevistaram psicólogos/as e enfermeiros/as sobre o atendimento a jovens na comunidade atendida pelo posto, bem como sobre as práticas profissionais para auxiliar em crises e as maneiras pelas quais poderiam encaminhar jovens, que assim o desejassem ou necessitassem. A produção de panfletos e informativos foi disponibilizada para a comunidade escolar.

No decorrer do trabalho, fomos surpreendidos/as com a disposição que os/as adolescentes tiveram para realizar as ações e para pensar sobre elas. Acreditamos que esse foi o inusitado pelo qual fomos flagrados, a certeza de que ao falarmos de Plano de Convivência não estamos separando os aspectos socioemocionais dos cognitivos. Ao contrário, praticamos congruentemente o princípio: o/a estudante é um complexo ser em formação e que ele/ela constrói seus argumentos, possibilidades de ação e desenvolve suas potencialidades como um todo inserido no contexto social, histórico, econômico e político que o/a cerca.

A **2.ª ação – Escutar e falar... Falar e escutar!** – propõe ver o outro como parte daquela comunidade escolar e acreditar que ele/ela pertence a esse espaço educativo. Exercitamos isso nos ensaios coletivos para as intervenções artísticas e culturais e em momentos demandados pelos/as próprios/as estudantes à coordenação pedagógica da escola. Tal demanda é resultado de um duplo processo de escuta em que a hierarquia discente/docente

é colocada em xeque em uma proposta de promover a escuta e a fala no interior das escolas, ou seja, uma prática que torna possível a democracia nas relações. Tal postura nas relações interpessoais está articulada com a 1.^a ação à medida que oportuniza momentos nos quais o espaço temporal do recreio tornou-se um território de conquistas e diálogos para e com os/as adolescentes. E também podemos pensar nessa ação como uma abertura para a 3.^a ação acerca do uso de outros espaços escolares como momentos de aprendizagem. O interesse discente por propostas de visibilidade e diálogo na rotina escolar evidencia o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes durante os processos de aprendizagem. Abrir espaço, fazer diferente, abraçar parcerias e dialogar.

A adolescência é um tempo em que o pensamento caminha na compreensão de conceitos, fazendo com que o/a adolescente estabeleça nexos causais, confronte e discuta assuntos diversos, pensando soluções para problemas de seu cotidiano e do mundo. As práticas curriculares têm papel preponderante na organização de momentos que possibilitem o pensamento reflexivo e a experimentação de variadas formas de expressá-lo. Esse fazer pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento do adolescente como um todo.

Podemos afirmar que é a partir do pensamento por conceitos (Vygotsky, 1996) que o/a adolescente se apropria das normativas legais que regem a sociedade e os desdobramentos destas em si mesmo. Assim, temos que a adolescência é uma revolução na maneira de pensar. Todavia, os interesses múltiplos dos/as adolescentes precisam ser acolhidos e sistematizados em forma de conhecimento. Pela mediação escolar, o/a adolescente pode expandir seu pensamento e sua esfera de ação, não devendo, portanto, a escola permanecer como mera fonte de reprodução de conteúdos estanques. Nesse sentido, Anjos (2017) afirma que a Educação Escolar pode contribuir, por meio do ensino do conhecimento sistematizado, para o desenvolvimento psíquico de adolescentes no sentido da superação dos limites da vida cotidiana.

Ao falar do cotidiano escolar e das ações implicadas em um plano de convivência, os aspectos intelectuais e afetivos são inseparáveis. Sousa (2011, p. 40), quando discorre sobre a transformação do/da adolescente, afirma que “a formação da personalidade do/a adolescente [...] seria um processo dinâmico, que se daria ao mesmo tempo em nível intelectual e social”.

Na adolescência, é possível compreender conceitos, trabalhar com abstração e síntese e organizar reflexivamente conceitos científicos desenvolvidos pela escola. A adolescência seria,

portanto, um momento ímpar para a escola pautar planos de convivência em sua rotina escolar. O Plano de Convivência e, conseqüentemente, a rotina escolar sofreriam influência da capacidade reflexiva do/da adolescente, ao mesmo tempo que poderia contribuir para que o pensamento reflexivo se ampliasse.

A **3.ª ação – Espaços escolares em debate** – foi desenvolvida a partir da percepção nos/nas adolescentes do desejo de pensar pela ótica da equidade de gênero e ajudar no acolhimento das meninas que demonstravam sofrer por namoros abusivos. Estudantes pesquisaram frases de acolhimento e customizaram por dois meses o banheiro feminino. Esse banheiro feminino foi identificado por elas como o lugar onde as meninas conversavam, choravam e reclamavam das situações vividas com as amigas. Também foi possível ampliar a discussão sobre violência doméstica, prevenção à violência de gênero, abuso sexual na infância e adolescência, LGBTQIA+fobia na adolescência, namoros abusivos, entre outros temas.

Os adolescentes questionaram os motivos pelos quais o banheiro masculino não teria recebido customização e foram convidados pelas meninas para participarem de conversas sobre os temas. Ao final do trabalho, tínhamos um grupo de meninas e meninos realizando as ações. A finalização em um grupo misto, muito mais que uma discussão sobre estereótipos de gênero, apontou-nos a possibilidade de debater e promover uma equidade de gênero nos espaços escolares. Essa interação a partir dos banheiros da escola aponta para as dimensões relacionais e discursivas inerentes ao conceito de gênero (Louro, 2000; Butler, 2018; Junqueira, 2018), pois inserir a problematização das questões de gênero na escola deve, necessariamente, passar por alunas e alunos, professoras e professores. Todos/as precisam praticar atividades de enfrentamento ao sexismo, à homofobia, à transfobia, ao racismo e a todas as outras formas de discriminação social.

Além da discussão de gênero demandada pelos/as próprios/as estudantes, outras temáticas foram alvo de pesquisas e intervenções como a discussão indígena e afrodescendente, aliando o desejo de aprender à busca pela autonomia e à empatia às possibilidades de mudanças no cotidiano a partir de conhecimento, análise e reflexão. Tal demanda discente está em consonância com a proposta de dar voz e vez à comunidade escolar que é majoritariamente negra ou parda. Foi clara a percepção de que, se o espaço educativo permite o movimento dos tempos e a fala e escuta mediada, o resultado são adolescentes engajados/as e mais confiantes na capacidade reflexiva do pensamento apresentado.

A 4.^a ação – **Prática docente na mira** – foi concebida em parceria com a PUC Minas, um modelo de rodas de conversas com a intencionalidade de promover momentos de reflexão sobre a prática profissional docente à luz da Educação para os Direitos Humanos e as Relações Empáticas. Para tanto, foram realizadas oito rodas virtuais de conversa (totalizando 30 horas/aula, com emissão de certificado pela PUC Minas) entre março e junho de 2020. A alternativa remota das rodas por meio de uma plataforma institucional da prefeitura ocorreu em função pandemia de coronavírus. Segundo dados da ficha de inscrição, o público foi composto por 35 docentes, sendo 28 professoras e 7 professores. Todos/as com mais de 15 anos de magistério, de diferentes áreas do conhecimento e com pós-graduação em áreas de interface com a educação.

As rodas, com duração de uma hora e meia cada encontro, foram ministradas por professoras dos referidos Programas de Pós-Graduação da PUC Minas. Elas foram pensadas como momento reflexivo no intuito de servirem de aporte teórico na fundamentação da prática pedagógica e do fazer na escola. Os temas abordados foram: 1. Sociabilidade virtual em tempos de pandemia; 2. Família e suas novas configurações na rede das políticas públicas de assistência social e de educação; 3. Educação para os Direitos Humanos e cultura da paz nos espaços educativos; 4. Equidade de gênero e o combate aos preconceitos; e 5. Práticas de enfrentamento ao racismo nos meios institucionais.

A participação docente nas ações de formação que contemplaram o planejamento global para o Plano de Convivência foi vista como uma valorização do trabalho e dos/as profissionais da escola. Entretanto, durante o caminho, muitos desafios nos foram impostos a partir da dificuldade de acessibilidade virtual dos/as estudantes à escola, considerando a precariedade da comunidade no entorno escolar, o que demandou uma mudança na proposta pedagógica, além do repensar do currículo e da própria instituição escola, ainda muito impregnada pelo conteudismo e pela avaliação de competências.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS: FRAGMENTOS DO CAMPO

O Plano de Convivência Escolar da EMJRN visa favorecer a convivência com as diferenças, aprendendo nos encontros e nas relações interpessoais, bem como produzindo, pela prática cotidiana de mediar relações, momentos coletivos e criativos de ensino e aprendizagem.

A convivência na escola não é isenta de conflitos, afinal divergências são necessárias em uma proposta de escola que se pretenda democrática. Entretanto, é preciso abrir as rodas, expor pensamentos e fomentar escutas, mediando, assim, convivências plurais e que promovam novas e criativas formas de operar no mundo.

Como a EMJRN situa-se em uma região de vulnerabilidade social na cidade de Belo Horizonte, ela tem a importante tarefa de promover o diálogo entre o dentro e o fora da escola, desvelando as intrincadas redes que se estabelecem com a comunidade escolar. Uma escola não é uma ilha, ela pertence a um território, tem histórias de vida e precisa legitimar e dar voz a seu público no Projeto Político Pedagógico construído coletivamente.

A mediação pela escuta qualificada, liberdade de expressão, reconhecimento das diferenças, ocupação de espaços da escola e reflexão sobre o fazer docente foi a chave na elaboração das ações do Plano de Convivência. Nesse sentido, o processo avaliativo torna-se um momento ímpar no caminho trilhado até agora. No decorrer do trabalho, foi possível observar mudanças na vida dos/das adolescentes entre si e com os/as demais profissionais da escola na convivência diária.

Os momentos de planejamento e execução das ações vivenciados no Plano de Convivência foram registrados no diário de campo em articulação com a observação participante do cotidiano escolar, o que permitiu o levantamento de três categorias de análise.

A **1.ª categoria de análise: Mediação das relações pela palavra**, na qual parte-se do pressuposto de que a palavra é portadora de sonhos, expectativas e ações. No plano de convivência, essa categoria de análise mostrou-se potente como mediação e possibilitadora de relação mediada. A participação dos/das estudantes (para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos, os nomes aqui registrados são fictícios) nas rodas de conversa que buscavam organizar os recreios interativos foi nos mostrando o envolvimento nas ações:

Júlia – 6.º ano: Sim, já temos um grupo pronto para apresentar. Queremos ensaiar e todos podem na parte da tarde. Será que a escola teria sala disponível?

João – 9.º ano: Sabe, pensamos em ir ao posto de saúde para falarmos com a psicóloga de lá.

Luana – 9.º ano: Será que vai dar certo? Será que as pessoas vão gostar da apresentação? O João disse que, pelo menos, estaremos mostrando uma coisa legal (Notas do diário de campo, 2019).

A partir dos recortes do diário de campo, é possível observar a preocupação dos/as estudantes com questões práticas do cotidiano escolar, como a ocupação coletiva dos espaços da escola e a distribuição dos tempos de maneira democrática. A apropriação da escola de forma equânime entre turmas e turnos sinaliza um cuidado do grupo estudantil com o outro e com o funcionamento geral da instituição. Garantir o direito de todos/as ao uso consciente dos espaços da escola tornou-se um elemento de debate nas rodas de conversa.

O planejamento de qualquer ação que envolva um coletivo na escola demanda conversa, pactuação e articulação, características significativas nos processos de aprendizagem e socialização. Ações como escutar o outro, identificar a demanda e construir coletivamente soluções integram um rol de atividades que têm o exercício da cidadania como pano de fundo.

Outra inferência possível de ser feita dos recortes do diário de campo diz respeito à articulação com outros equipamentos públicos, como evidenciado na proposta de conversa de alguns/mas estudantes com a equipe do posto de saúde. A intersectorialidade entre educação e saúde pode potencializar ações na escola e ampliar as viabilidades de abordagem, em uma perspectiva multidisciplinar, de determinados temas como mudanças corporais, saúde sexual, hábitos alimentares, entre outros. A preocupação com as apresentações a serem realizadas na escola também evidenciam o cuidado de estudantes com o outro e em como a informação chegaria à plateia.

O diário de campo se revelou uma estratégia eficiente na investigação ao permitir o distanciamento necessário para o estranhamento das ações e das falas no processo reflexivo. Vale destacar a implicação dos/as próprios/as investigadores/as no registro do diário de campo, uma vez que o/a pesquisador/a “não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações e valores” (Rey, 2010, p. 36). Logo, as relações interpessoais que constituem o objeto de pesquisa estão imbricadas.

A **2.^a categoria de análise: Direitos humanos em debate** foi decorrente de rodas de conversa realizadas por docentes para falar de “acontecimentos atuais que dificultam a convivência entre as pessoas” (Notas do diário de campo, 2019). Essas rodas foram conduzidas em diversas aulas, pois precisavam acontecer em várias turmas e em diferentes momentos. Aos poucos, os/as estudantes trouxeram itens como a violência contra a mulher, namoros abusivos, depressão, abandono familiar e preconceitos na lida com a diversidade sexual.

Ana – 9.º ano: Acho que as meninas se submetem muito, “velho”. Já viram como elas vão chorar no banheiro?

Luana – 9.º ano: Sempre no banheiro. O banheiro é um espaço né. Professora, você acha que poderíamos fazer cartazes para colocar no banheiro feminino?

Leonardo – 8.º ano: Já viram como os meninos humilham a Sofia porque ela não é muito feminina e veste aquelas roupas largas? Outro dia, ela me disse que queria ter outro nome, ela queria se chamar Billy.

Camila – 8.º ano: Não. Eles não humilham. Só estavam fazendo uma brincadeira boba. Na verdade, em casa é sempre pior que na escola para essa questão de sexualidade (Notas do diário de campo, 2019).

Foi necessária a mediação da escola para que as temáticas emergissem e fossem faladas. A mediação possibilitou o pensamento reflexivo, a capacidade dialógica nos/nas estudantes e ações na realidade vivenciada por eles/elas. Os recortes do diário de campo evidenciam posturas discriminatórias de alguns/mas estudantes ao afirmarem ser apenas uma “brincadeira boba” ou que os/as colegas “não humilham” a estudante Sofia por ela ser diferente. Qualquer movimento preconceituoso ou discriminatório na escola, por parte de discente ou docente, deve ser enfrentado coletivamente com diálogo, respeito, esclarecimento de direitos e, principalmente, com o reconhecimento das diferenças entre as pessoas.

Segundo Butler (2018, p. 42), “a questão do reconhecimento é importante porque, se dizemos acreditar que todos os sujeitos humanos merecem igual reconhecimento, presumimos que todos os sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis”. Nessa direção, a autora nos coloca uma questão fundamental para reflexão sobre as diferenças, qual seja, “Quais humanos são dignos de reconhecimento na esfera do aparecimento e quais não são?” (Butler, 2018, p. 43).

Outra inferência do diário de campo, “ela me disse que queria ter outro nome, ela queria se chamar Billy”, aponta para o uso do nome social por estudantes travestis e transexuais. Por nome social entende-se aquele nome escolhido pelo próprio sujeito transexual e travesti em conformidade com sua expressão de gênero (Alves, 2017). Desde 2008, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte n.º 002/2008 (Belo Horizonte, 2008) garante o uso do nome social por estudantes maiores de 18 anos. No caso de menores de 18 anos, é necessária a aquiescência da família, o que pode gerar conflitos, requisitando da gestão escolar atenção, cuidado e acolhimento do/a adolescente que demanda. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo monitoramento da política do nome social,

entre os anos de 2019 e 2020, houve um aumento na demanda de uso do nome social por estudantes de 13 e 15 anos nas escolas municipais (Belo Horizonte, 2020).

A violência familiar também pode ser inferida em outro trecho do diário: “em casa é sempre pior que na escola”. Esse recorte sinaliza uma potencial preocupação por parte da escola, pois pode indicar uma situação de violência sofrida por estudantes em suas famílias quando o assunto é gênero e sexualidade. Tal situação requer da escola uma investigação e, caso seja comprovada a violência, a denúncia para os órgãos competentes, uma vez que a escola faz parte da rede de proteção à criança e ao adolescente.

O diário de campo também apresenta relatos sobre o banheiro como espaço de desabafo e conversa entre estudantes. Nesse sentido, Lourau (2014) propõe pensar os banheiros como analisadores institucionais, uma vez que evidenciam a estrutura de funcionamento de uma organização, no caso, a escola. Banheiros são generificados, reiterando os discursos sociais binários do universo masculino e do universo feminino e determinando, a partir da conformação corporal, o uso dito apropriado por gênero para o espaço. A escola é, por excelência, local de disciplinarização dos corpos (Louro, 2000), onde se ensina e se aprende a norma e seus mecanismos de funcionamento, deslegitimando tudo aquilo que seja dissidente. Nesse cenário, o banheiro torna-se um território hipoteticamente perigoso, pois escapa aos olhares e à normalização institucional, espaço onde impera a lógica da intimidade e do exercício da sexualidade, como uma espécie de válvula de escape da instituição escolar (Alves, 2017).

A **3.^a categoria de análise: Professores/as: parte e ponte nas relações mediadas** aborda o papel docente nos processos de construção coletiva. O plano de convivência é feito e operacionalizado pela participação dos/as professore/as. A operacionalização se dá quando a prática cotidiana é envolvida pela ação de falar e escutar, ou seja, quando a mediação acontece no cotidiano e objetiva não só a convivência das diferenças e diferentes, mas apoiar o pensamento reflexivo, a capacidade dialógica dos/das estudantes, apresentando para isso demandas e apoio para ações efetivas.

Raul – professor de história: tem pouco tempo que trabalho aqui na escola, mas já consigo perceber comportamentos diferentes entre os estudantes. Eles estão mais interessados nas atividades que propomos.

Suzana – professora de português: sabe o Marcos [...] ele era muito difícil, não fazia nada na sala, só atrapalhava. Agora ele “mudou da água para o vinho”.

Paula – professora de ciências: não vejo tanta mudança assim como vocês têm falado, continuo tendo muitos problemas com disciplina em sala de aula (Notas do diário de campo, 2020).

Os trechos do diário de campo com falas de docentes sinalizam algumas mudanças no comportamento de estudantes nas atividades da escola. A participação docente contribuiu para que estudantes pudessem sentir que eram parte do processo, capazes, portanto, de pensar e operar diferentes abordagens nas relações interpessoais. As rodas de conversa entre docentes e discentes trouxeram para o debate situações do cotidiano estudantil com a intencionalidade de construir coletivamente práticas pedagógicas equânimes e democráticas.

Entretanto, nem todos/as os docentes da escola se implicaram no processo de construção do Plano de Convivência, como evidencia um trecho do relato do diário de campo. A diferença de opiniões e pontos de vista está presente no cenário da gestão escolar e, como tal, merece escuta e mediação. Ainda que alguns/mas docentes insistam em se colocar na posição de detentores/as do conhecimento pronto e hermético, cabe ao coletivo trazer à tona as divergências e promover o diálogo sobre a multiplicidade de abordagens educativas a fim de democratizar o debate.

A experiência de construção coletiva do Plano de Convivência da EMJRN, lido também como uma política pública educacional, propiciou condições, espaços e tempos para o desenvolvimento de experiências pedagógicas diversificadas. Como nos lembra Freire (1998), pedagogias com a intencionalidade de ampliar a leitura de mundo de discentes e docentes que convivem no espaço escola. Uma prática reflexiva e dialogada consiste em um elemento primordial na “profissão docente em ação” (Perrenoud, 2000, p. 86), sempre maleável e permeável às diversidades e aos desafios encontrados no cotidiano profissional.

A convivência entre as diferenças na escola demanda um modelo ampliado de currículo, que seja permeável à diversidade e que comporte a pluralidade de sujeitos, fazendo a vida vibrar e se renovar (Paraíso, 2019). Um currículo que aposta na convivência, nos encontros e nas composições com o múltiplo, o díspar, o heterogêneo (Tadeu, 2002) para potencializar as práticas do aprender. Nesse caminhar, a escola cumpre sua função primeira que é de oportunizar a ampliação de consciência de seus/suas atores/atrizes sobre o mundo.

6 CONSIDERAÇÕES EM CONSTRUÇÃO: PARA CONTINUAR A CAMINHADA

Retomando o início deste artigo, quando Quintana (2007) nos convida a refletir sobre a convivência como uma arte e recuperando o mote da EMJRN – uma escola que cabe todos/as –, é possível apontar caminhos, sugestões, não conclusões, pois o fazer da e na escola é um fluxo contínuo, afinal o currículo está sempre em movimento.

Não existem receita nem fórmula. Aprende-se na ação, na relação e na reflexão. Ao longo de mais de dois anos, o Plano de Convivência da EMJRN sinalizou rotas e desvios a fim de potencializar ações na caminhada profícua em convivências empáticas por um currículo que valorize as diferenças e visibilize seu público nos processos de ensino e de aprendizagem. Um currículo que comporte e destaque a potência das relações interpessoais entre docentes e discentes de forma a promover a convivência ampla com a multiplicidade de sujeitos e corpos na escola.

Mediar aprendizagens é um constante exercício de potencializar a trama escolar e permitir que as subjetividades discentes, docentes e dos/das demais funcionários/as da escola sejam construídas no contato com vivências plenas de afeto – afetando o outro e sendo afetado pelo outro (Tadeu, 2002) – e assim reverberem na convivência para além dos muros escolares. Um plano de convivência escolar, portanto, é vivo, acolhe, inclui e se alarga, sendo efetivo quando o currículo é flexível, abrangente e potencializador de mudanças.

Torna-se necessário o exercício permanente de revisitar o Plano de Convivência, fazer ajustes, adaptações e inclusões. A escola é viva e em movimento, um turbilhão que demanda constantemente desvios de rota e repensares pedagógicos. A reescrita é parte importante do processo de construção coletiva em razão dos múltiplos desafios que o movimento da vida nos apresenta. A arte de conviver acontece nas práticas curriculares, nas relações interpessoais com as diferenças, nos diálogos, na escuta e também nos conflitos, afinal conviver é, antes de tudo, pedagógico!

REFERÊNCIAS

Alves, Cláudio Eduardo Resende. **Nome *sui generis***: o nome (social) como dispositivo de identificação de gênero. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017.

Alves, Cláudio Eduardo Resende. Políticas públicas, gênero e currículo: notas para equidade. **Revista Educação em Questão**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 58, n. 58, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21587>. Acesso em: 23 out. 2021.

Andrade, Marcelo; Câmara, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: Andrade, Marcelo (org.). **Diferenças silenciadas**: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 8-28.

Anjos, Ricardo Euletério dos. A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9556>. Acesso em: 23 out. 2020.

Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Resolução CME n.º 002/08** que dispõe sobre o uso do nome social por estudantes travestis e transexuais nas escolas municipais. Conselho Municipal de Educação: Belo Horizonte, 2008.

Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **Sistema de Gestão Escolar**, 2020.

Brasil. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&ext=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 23 out. 2020.

Butler, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Butler, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

Collins, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge. Malden: Polity Press, 2016.

Corazza, Sandra. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Junqueira, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político e discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 23 out. 2020.

Lourau, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Louro, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Moreira, Maria Ignez Costa; Jayme, Juliana Gonzaga; Alves, Cláudio Eduardo Resende; Souza, Magner Miranda; Coelho, Nilma. Relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte: formação docente continuada. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 26, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/47746>. Acesso em: 23 out. 2021.

Oliveira, Marta Kohl; Rego, Tereza Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Arantes, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 21-46.

Paraíso, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010, p. 587-604.

Paraíso, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças In: Dalben, Ângela; Pereira, Júlio; Leal, Leiva; Santos, Lucíola. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 132-154.

Paraíso, Marlucy Alves. **Uma vida de professora que forma professores/as e trabalha para o alargamento do possível no currículo**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

Perrenoud, Phillippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Quintana, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

Rey, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Cengage Learnig, 2010.

Sousa, Maria do Carmo. **Adolescência em camadas populares: impactos da trama escolar na construção de projetos de vida**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Souza, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH – Revista de Ciências Sociais do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades da Universidade**

Federal da Bahia, Salvador, v. 16, n. 39, p. 1-14, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 23 out. 2020.

Tadeu, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 23 out. 2020.

Unesco. **Programa das escolas associadas – PEA**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <https://www.peaunesco.com.br/o-que-e-o-pea/>. Acesso em: 23 out. 2020.

Vygotsky, Lev Semionovitch. **Psicologia infantil** (incluye Psicología del adolescente/Problemas da psicologia infantil). Madrid: Visor, 1996.

Recebido em: 23/10/2021

Aprovado em: 23/05/2023

Publicado em: 30/04/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.