



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

NAYARA MEGGIE RODRIGUES SANTOS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA
CENTRO EDUCA MAIS PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL**

SÃO LUÍS
2022

NAYARA MEGGIE RODRIGUES SANTOS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA
CENTRO EDUCA MAIS PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UFMA, na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no espaço escolar, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

SÃO LUÍS
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor (a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SANTOS, NAYARA MEGGIE RODRIGUESS.

Gênero E Sexualidade No Currículo: Um Estudo De Caso Da Escola CENTRO EDUCA MAIS PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL /

NAYARA MEGGIE RODRIGUESS SANTOS. 2022. 120

f.126

Orientador (a): SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Rede – Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS MARANHÃO, 2022.

1. Caderno Didático Pedagógico. 2. Currículo. 3. Escola em Tempo Integral. 4. Prática Docente. 5. Sexualidades. I. SANTOS, SANDRA REGINA RODRIGUES DOS. 11. Título.

NAYARA MEGGIE RODRIGUES SANTOS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA
CENTRO EDUCA MAIS PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UFMA, na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no espaço escolar, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro

Doutor em História Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prof. Dr. Washington Tourinho Junior

Doutor em História Universidade Federal do Maranhão - UFMA

A meus filhos, que mesmo no ventre, me impulsionam lutar por um mundo mais justo e acolhedor. A minha esposa que está sempre conosco nessas lutas.

AGRADECIMENTOS

A Geciene que em nenhum momento me permitiu desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. Pelo amor, carinho, cuidado e, principalmente, paciência. Te amo!

Aos meus amigos que sempre torceram e torcem pelas nossas conquistas.

Aos meus amigos do Centro Educa Mais Margarida Pires Leal pela ajuda em trabalhar com questões, por vezes, difíceis na escola. Em especial, a Irleide, Cleidiane e Francisco. A mais que gestora, a amiga Rita, que, mesmo com suas lutas internas, me deu apoio gigantesco na concretização dessa pesquisa.

A todos os meus colegas professores que, com trabalho de formiguinhas, em suas aulas promovem o combate aos diversos tipos de preconceitos.

Aos colegas e professores do ProfHistória da UFMA, que fizeram a caminhada do Mestrado mais leve. Em especial a Adriana, que, por horas, ouviu minhas dúvidas e medos com toda a paciência do mundo.

À minha orientadora, Sandra Regina Rodrigues dos Santos, pelo seu companheirismo e dedicação na orientação do nosso trabalho. Obrigada por dividir seu conhecimento e engrandecer a pesquisa.

A todos e todas os estudantes que lutaram comigo, mesmo que indiretamente, para construir, uma sociedade mais justa e acolhedora.

Até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores sempre serão os heróis das narrativas das caças.

(Provérbio Africano)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe analisar como o currículo e a prática docente podem contribuir para a superação de permanências heteronormativas e binárias considerando as singularidades identitárias dos estudantes. Assim o lócus da pesquisa foi o Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, escola de Tempo Integral localizada em São Luís do Maranhão. Dessa forma, a partir da pesquisa documental baseada na BNCC e DCTM e, da observação e questionário aplicado para os professores e gestores da escola, proporemos o Guia Metodológico, com sugestões de planos de aula para serem trabalhados os temas de gênero e sexualidade em sala de aula. Esse guia será balizado nos preceitos da disciplina Projeto de Vida e pelas competências elencadas na BNCC e do DCTM, sob a perspectiva de trabalho interdisciplinar. Para tanto, operacionalizei o conceito de currículo de Silva (2010) e Ciampi (2011), de saber docente e lugar de fronteira de Monteiro (2001, 2011, 2012) e Tardif (2000), nas discussões sobre sexualidade elencadas por Butler (2019) e Foucault (1988) e, também, nos apoiaremos nos estudos de Gadotti (2009) sobre a questão da educação integral. É interessante ressaltar que nossa pesquisa está intimamente relacionada à ideia de consciência histórica analisada por Rusen (2006), pois acreditamos que a Escola em Tempo Integral é um ambiente profícuo para a fomentação desse conceito nos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Escola. Sexualidades.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the curriculum and teaching practice can contribute to overcoming heteronormative and binary permanences considering the identity singularities of students. Thus, the locus of the research was the Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, a full-time school located in São Luís do Maranhão. Thus, based on the documentary research based on the BNCC and DCTM, and the observation and questionnaire applied to teachers and school managers, we will propose the Methodological Guide, with suggestions for lesson plans to work on gender and sexuality issues in the classroom. This guide will be based on the precepts of the subject Life Project and the competencies listed in the BNCC and the DCTM, from the perspective of interdisciplinary work. For this, I operationalized the concept of curriculum by Silva (2010) and Ciamp (2011), of teaching knowledge and border place by Monteiro (2001, 2011, 2012) and Tardif (2000), in discussions on sexuality listed by Butler (2019) and Foucault (1988) and, also, we will rely on the studies of Gadotti (2009) on the issue of comprehensive education. It is interesting to point out that our research is closely related to the idea of historical consciousness analyzed by Rusen (2006), because we believe that the Full-Time School is a fruitful environment for the fomentation of this concept in students.

Keywords: Curriculum. Full-time School. Sexualities.

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CIACS – Centro Integrados de Atendimento à Criança

CIEP – Centro Integrados de Educação

DCTMA – Documento Curricular do território Maranhense

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESP – Escola Sem Partido

FMI – Fundo Monetário Internacional

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IEMA – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCAs – Professores Coordenadores de Área

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola

PRB – Partido Republicano Brasileiro

PROEIN – Programa de Educação Integral

PSC – Partido Social Cristão

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

SEDUC – Secretaria de Educação

SUPCET – Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Idade dos Entrevistados.....	66
Gráfico 02 – Quanto a Religião.....	67
Gráfico 03 – Entendimento sobre a homossexualidade	67
Gráfico 04 – Situações na escola.....	69
Gráfico 05 – Observação sobre comportamentos.....	69
Gráfico 06 – Observação sobre situação de preconceito.....	71
Gráfico 07 – Opinião sobre discussão de gênero e sexualidade.....	73
Gráfico 08 – Temática gênero e sexualidade.....	74
Gráfico 09 – Competência da BNCC para abordar em sala de aula questões sobre gênero e sexualidade	74
Gráfico 10 – Importância da escola promover debates sobre gênero e sexualidade.....	75
Gráfico 11 – Professor apto a lidar sobre gênero e sexualidade.....	77
Gráfico 12 – Promoção sobre discussões de gênero e sexualidade.....	77
Gráfico 13 – Importância da escola promover formação sobre gênero e sexualidade.....	78

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Esquema	52
Figura 02 – Organograma.....	52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
2. A ESCOLA, CURRÍCULO E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES.....	23
2.1 Currículo, narrativas e protagonismo estudantil.....	27
2.2 Currículo em disputa: o projeto escola sem partido e os debates das sexualidades	32
2.3 A BNCC e o currículo escolar: entre o prescrito e o oculto	36
2.4 O Documento curricular do território maranhense e as questões de sexualidades.....	42
3. PROPOSIÇÃO DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL DOS ESTUDANTES	45
3.1 O Centro Educa Mais Margarida Pires Leal e sua proposta de escola de tempo integral ..	47
3.2 O currículo da escola: A proposta interdimensional e o projeto de vida.....	51
3.3 O Projeto Político Pedagógico e suas proposições	58
4. DISCURSOS SOBRE AS IDENTIDADES E PERFORMATIVIDADES DENTRO DA ESCOLA.....	63
4.1 A Construção discursiva do corpo homossexual.....	63
4.2 Análise das respostas dos questionários	64
4.3 O caderno didático pedagógico: trabalhando com as diferenças e desconstruindo preconceitos.....	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXO I – PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO	98
ANEXO II – CADERNO DIDÁTICO PEDAGÓGICO	129

1. INTRODUÇÃO

Ter como lócus de pesquisa o ambiente escolar é entendê-lo como um espaço de interseção cultural, o convívio entre diferentes sujeitos se entrecruza e estes são “obrigados” a conviver com a diversidade de conceitos, performances, diálogos, corporeidades, conjunturas e, também, infelizmente, de preconceitos. Nesse ambiente, as diferenças coabitam e, conseqüentemente, se conflitam também, pois os muros das escolas não são impermeáveis às discussões que rodeiam a nossa sociedade.

Durante os 5 anos que trabalho em uma escola de Tempo Integral, percebo essas nuances com mais afinco, visto que, em escolas regulares o tempo de convívio de estudantes e professores se dá apenas por 4 horas diárias, em média, já na integral, esse tempo duplica e o convívio com esse diálogo é mais contínuo e mais corriqueiro. Da observação dessa conjuntura surgiu a necessidade dessa pesquisa; nessas 8 horas diárias na escola, observei o quanto discursos preconceituosos sobre as sexualidades dos sujeitos que compõem a escola são, ainda, muito presentes.

Nos corredores, nas salas de aulas, refeitório, sala dos professores, enfim, nos ambientes de convívio do espaço escolar é comum frases do tipo: fulano é menino ou menina? Que desperdício ela ser lésbica, é tão bonita! Fulana é assim porque ainda não encontrou o cara certo! Pode até ser sapatão, mas não precisa se vestir como macho! Não sou obrigada a chamar o nome social, eu nem concordo com isso! Olha aquele veadinho! Muitas das vezes essas falas saem de vozes que vociferam discursos de inclusão e respeito, mas quando são colocadas em contato com corpos que não performam o padrão, mostra que seu discurso é totalmente descolado da sua prática.

Tal cenário de preconceito velado se revelou com maior nitidez quando, em 2017, juntamente com os professores de Biologia e Sociologia, propusemos uma eletiva “Olha a cabeleira do Zezé! Será que ele é?” Nela discutimos, através da interdisciplinaridade, questões de gênero e sexualidade. Primeiro, fomos questionados se esse tema realmente fazia parte de nossa grade curricular. Depois que os estudantes poderiam estranhar tal temática e, conseqüentemente, seus pais poderiam questionar por que trabalhar esses assuntos. Nossa resposta foi a afirmação de que como era uma eletiva a inscrição nessa disciplina não era obrigatória.

Passado esse primeiro momento de perguntas, nos surpreendeu com a quantidade de inscritos nessa disciplina, pois muitos alunos optaram por cursá-la (inclusive tivemos que

repeti-la outras vezes pelo interesse dos discentes). Durante o curso da disciplina, como esperado, alguns pais exigiram a saída de seus filhos do referido trabalho alegando conflitos com suas convicções religiosas.

Como produto dos estudos, os alunos produziram fotonovelas com temas discutidos nas aulas e as produções ficaram tão boas que fomos convidados a participar de evento promovido pela Secretaria de Educação do Maranhão – SEDUC, que versava sobre questões de gênero e violência, o que fez com a escola ganhasse certa notoriedade. Após a conclusão dos trabalhos, começaram as seguintes falas de alguns professores, que diziam: depois dessa disciplina os alunos resolveram “virar viados e sapatão”. Sabia que ia dar nisso. Foi nesse momento que concluí que a dificuldade de encarar a sexualidade do outro não era dos alunos e sim, de parte do corpo docente e da gestão da escola. E foi dessa conclusão que surgiu a ideia de construir um Caderno Didático Pedagógico com planos de aulas para que os professores tivessem mais segurança em trabalhar questões de sexualidade em suas aulas, e assim, tentar diminuir a sensação de estranhamento com tais assuntos.

Para tanto, é necessário entender de onde surgiu o patrulhamento sobre os conteúdos a serem ensinados na escola. É sabido que o início dos debates sobre a introdução da Educação Sexual nos currículos escolares se consubstancia a partir do séc. XX, a partir de uma política higienista de combate às doenças sexualmente transmissíveis e também como manutenção do ideário procriativo do matrimônio, ou seja, uma perspectiva biológica reducionista.

Porém, com o avanço das discussões de grupos minoritários como mulheres, gays, lésbicas e travestis, ao entender a questão da sexualidade não sob a ótica privada, mas sim de caráter político e social, sentiu-se a necessidade de abordagem da temática de gênero e sexualidade nas escolas. A partir daí a escola, nos últimos tempos, tem sido alvo de disputas políticas e ideológicas. Nota-se uma tentativa maciça de controlar e regulamentar as práticas docentes, a partir de um viés extremamente conservador.

Essa tentativa de interferência no campo pedagógico, antes velada, se consubstanciou em 2003, com o Movimento Escola sem Partido, liderado pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Francisco Urbano Nagib. Transvertido por uma política de neutralidade ideológica e partidária, tal movimento, na verdade, é uma ferramenta de controle da educação que rapidamente ganhou apoio da ala política mais conservadora, que tratou de transformar o movimento em um anteprojetado em 2014.

Nesse contexto, os debates que concernem às questões de gênero e sexualidade tornaram-se alvo de um patrulhamento que evoca uma postura baseada na moral e bons costumes, alicerçada em preceitos religiosos, sem levar em consideração a identidade dos

alunos e professores e, mais ainda, cultivando no ambiente escolar preconceito e discriminação. Como percebe-se na justificação do projeto:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles **adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual** – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (BRASIL, 2014).

O que seria essa “moral sexual” destacada no documento? Em que pressupostos são alicerçadas a construção dessa “moral sexual”? Cabe observar se esses questionamentos nos permitem evidenciar uma preocupação com as discussões de sexualidade na escola. Porém, essa suposta preocupação, na verdade, é uma tentativa de cristalizar uma concepção binária, biológica e reducionista dos conceitos de gênero e sexualidade.

Nessa perspectiva, como nos explica Louro (2018, p. 6): “a sexualidade seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma”. O nosso corpo, que compõe nossa identidade, é cultural, portanto, fruto de um processo histórico. Entendê-lo apenas em uma perspectiva biológica, sem levar em consideração construtos históricos e sociais, cultivará um ambiente que simplifica debates acerca das questões de gênero e sexualidade e que, conseqüentemente, não acolhe as diversidades.

As discussões sobre gênero, sexualidade e escola foram novamente suscitadas nas eleições de 2018, quando o candidato do PSL (Partido Social Liberal) se propôs a combater veementemente o que ele chamou de “ideologia de gênero” nas escolas. Para conseguir tal feito, sugeriu o estabelecimento de uma educação sem doutrinação e sexualização precoce, demonstrando a total ignorância sobre a temática.

Recentemente, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, ao conceder uma entrevista ao Estadão, no dia 24 de setembro, sugeriu que: “o adolescente que muitas vezes **opta** por andar no caminho do **homossexualismo** (sic) tem um contexto familiar muito próximo, basta fazer uma pesquisa. São famílias desajustadas, algumas”¹. A fala do Ministro ratifica a ignorância sobre o tema e, mais que isso, produz um discurso distorcido e preconceituoso. Primeiro, que pressupõe ser a condição sexual uma escolha; segundo, porque utiliza a palavra homossexualismo cujo sufixo (ismo) denota uma condição patológica. Ambos os aspectos são combatidos pelo movimento LGBTQIA+, pela carga de preconceito que este traz consigo.

Nesse contexto, torna-se necessária uma discussão sobre a temática na escola, a fim de

¹ Fala retirada da entrevista do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, ao Estadão, em 26 de setembro de 2020.

esclarecer sobre as definições das categorias gênero e sexualidade sob uma ótica sociocultural, e, dessa forma, fomentar na escola um ambiente de respeito às diferenças.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de entender os porquês do desconforto de parte da comunidade escolar em lidar com esse tema. Mesmo a escola sendo um espaço heterogêneo, é notória a tentativa de homogeneizar e disciplinar corpos diferentes. Apesar do modelo atual de escola priorizar a acolhida da diversidade, respeito às diferenças e promoção do protagonismo entre os alunos (BNCC, 2016), percebe-se a permanência de práticas disciplinadoras de corpos, com o objetivo de transformá-los em corpos dóceis (FOUCAULT, 2014), silenciando identidades que não se enquadrem nos padrões heteronormativos socialmente impostos. Nesse sentido, a escola se comporta como uma instituição capaz de adestrar corpos, por meio de normas que visam à submissão dos sujeitos.

Dessa forma, busca-se compreender como as questões de gênero e diversidade sexual são tratadas ou ocultadas no currículo escolar do Ensino Médio. Para tanto, foi escolhida como lócus da pesquisa a escola *Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal*, situada no bairro da Alemanha, em São Luís do Maranhão, como objeto de análise, identificando como essas problemáticas são vivenciadas ou não pela comunidade escolar. Esta Escola de Tempo Integral tem como um de seus pilares a formação de indivíduos críticos, autônomos e solidários. Nesse sentido, é pertinente a introdução da discussão dessa temática, a fim de garantir o desenvolvimento de indivíduos mais abertos ao diálogo e respeitosos com as diferenças, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Centro Educa Mais é uma escola de Ensino Médio que abriga cerca de 360 alunos em turno integral. A origem desse alunado é diversa, apesar de sua maioria ser oriunda das escolas públicas, têm-se um número significativo de estudantes vindos de escolas particulares. Tais estudantes concluíram o ensino fundamental tanto na capital, São Luís, como em outras cidades do estado do Maranhão.

O Centro Educa Mais Margarida Pires Leal compõe o rol de escolas do estado do Maranhão que foram, paulatinamente, transformadas em escola de Tempo Integral. Essa implantação foi tutelada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organismo de cunho privado que tem estendido seus tentáculos, na última década, em várias escolas de diversos estados brasileiros. A assessoria do ICE às escolas maranhenses deve ser vista com bastante atenção, pois gera um sentimento de que estas são frágeis o suficiente a ponto de precisarem ser assistidas por organizações de cunho privado.

Uma das premissas desse modelo educacional é a formação de estudantes protagonistas que, ao longo da sua estrada escolar, sejam capacitadas a lidar com as

competências do século XXI, tenham uma educação para a vida e também aptos para as necessidades da vida acadêmica. Observa-se que há uma preocupação na construção de um jovem em sua totalidade, não somente para as questões academicistas, mas também que este seja emocionalmente capaz de enfrentar as suas questões socioemocionais, e, conseqüentemente, saber respeitar as questões do outro.

Nesse sentido, essa pesquisa tem importância, pois entendemos que a escola precisa trabalhar com as questões das corporeidades dos estudantes e, por conseguinte, suas sexualidades e sentimentos. Porém, questiona-se como o professor pode ajudar nessa tarefa se não tem aportes teóricos e metodológicos que os apoiem nessa temática.

Mesmo porque, o documento da BNCC esvaziou as temáticas de gênero e sexualidade dos currículos, o que dificulta a inserção dessas discussões em sala de aula, já que esse documento é normalizador nacional para a elaboração dos currículos escolares. A ausência dessa discussão em seu texto, por ter caráter normativo e definidor de aprendizagens essenciais, se apresenta como um prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, o que nos dá suporte para trabalhar gênero e sexualidade nas nossas aulas é o Documento Curricular do território Maranhense - DCTMA, que ele traz abertura em seu texto explicitamente a necessidade e importância de tais debates na escola.

Essa pesquisa trará o debate das questões das sexualidades nos principais documentos norteadores dos Centros Educa Mais do Maranhão, em particular, o Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal, dentre os quais ressaltamos a Base Nacional Curricular Comum (2017), o Documento Curricular do Território Maranhense (2022), as Diretrizes do Caderno Orientativo do ICE. Para tanto, operacionalizamos o conceito de “saber docente” e “lugar de fronteira” de Monteiro (2001), (2011), (2012) para refletirmos sobre a prática docente. Para analisar o “currículo” sob a ótica pós-estruturalista, nos alicerçamos nas discussões de Helenice Ciampi (2011) e Silva (2010). Para refletir sobre a ideia de escola integral, utilizarei os estudos de Gadotti (2019) e Costa idealizador dos princípios que regem a escolas integrais do Maranhão.

Sobre a categoria de gênero e sexualidade na educação, buscamos, nos estudos de Guaracira Lopes Louro (1997, 2018), Foucault (1988) para entender a sexualidade como um “dispositivo histórico” e Butler (2019) articulando o conceito de “performatividade” para discutir gênero e sexualidade. Além disso, pensaremos uma aprendizagem pelas diferenças proposta por Miskolci (2017).

Aqui analisaremos o currículo sempre como uma narrativa discursiva que seleciona conteúdos, entendendo que esse processo de eleição é baseado pela lógica de poder e também

é a chave para a nossa pesquisa. Pensar o porquê, por exemplo, de discussões que foram retiradas do texto da Base Nacional Comum Curricular é pertinente para esse trabalho. Esse movimento vertical de suprimir ou acrescentar conteúdos aos currículos deve ser questionado, e como o professor, e a sala de aula, trabalha com essa subtração ou adição de temas é importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Essa arquitetura curricular traz para a escola um artifício de escolarização dos corpos que convivem nesse espaço que tem como consequência uma tentativa de padronização corpórea baseada na lógica da heterossexualidade, sabendo-se que aqueles que não se encaixam nessa lógica, são marginalizados por isso.

Para Butler (2019) é necessário um olhar transitivo e plural para analisar as categorias gênero e sexualidade. O gênero é uma entidade discursiva e cultural, ou seja, ele se estrutura antes da cultura. Nos dá a impressão de que sempre existiu, mesmo antes do nosso nascimento. Gênero e sexualidade são construtos discursivos sociais, incorporados à nossa prática pela repetição. Essa repetição se consubstancia na cultura, dando a aparência de natural, daí o porquê de perpetuarmos a heteronormatividade como natural e imutável e todos os demais comportamentos que fogem a esses como “anormais”.

Em face dessa discussão, Butler (2019) entende as categorias gênero e sexualidade como performativos, pois estamos “encenando” algo que nos foi dado culturalmente e com o qual, muitas vezes, não nos identificamos. Contudo, para aceitação no grupo social nos propomos a invisibilizar e teatralizar nosso comportamento.

Entendemos que a narrativa histórica proferida pelo docente em sala de aula deve propor um debate mais aprofundado das questões de gênero e sexualidade, não em um ponto de vista minimalista sexo/biológico/anatômico que produzem e perpetuam hierarquizações e preconceitos na escola. Para tanto, é necessária uma discussão ampla sobre como o currículo e prática docente pode corroborar para a construção de um ensino da História que contemple a pluralidade e heterogeneidade do seu público e que torne, assim, o conhecimento histórico significativo para os estudantes.

Para tanto, essa análise se propõe salientar os seguintes objetivos:

- Analisar no currículo da escola Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal a permanência de atitudes hierarquizadas, homogeneizadoras, buscando a superação de tais práticas a fim de construir uma educação mais inclusiva e igualitária.
- Analisar o currículo escolar como mecanismo de poder, permeado por relações de interesses sociais, culturais e políticos, que exclui minorias.
- Analisar em aportes teóricos metodológicos, debates e reflexões sobre relações

de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, buscando caminhos que contribuam para a superação de permanências heteronormativas e binárias, desconsiderando as singularidades identitárias dos estudantes.

- Demonstrar como a prática docente pode contribuir para redução do preconceito sexual e de gênero no ambiente escolar.

1.1.METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa investigação se constitui uma pesquisa-ação, pois tem um olhar intervencionista na realidade estudada, a fim de solucionar um problema coletivo, por meio da troca de saberes entre os envolvidos. Como afirma Thiollent *et al.* (2016, p. 5), “a pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada”.

Além disso, nossa pesquisa se dá através da observação participante, na forma natural, onde o pesquisador é um participante e pertencente real da comunidade investigada. Optamos por essa modalidade investigativa pelas vantagens, apresentadas por Gil:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (GIL, 2008, p. 104).

Dessa forma, professores e gestores foram cotidianamente observados a fim de se perceber suas atitudes e impressões sobre as questões das sexualidades que circundam o ambiente escolar.

Assim, optamos por uma abordagem qualitativa e quantitativa no ambiente investigado, percebendo as singularidades dos sujeitos envolvidos e, como estes significam suas práticas escolares e analisando os números apresentados nas devolutivas do questionário. É importante enfatizar que essa observação, apesar de ser feita em um ambiente comum aos participantes, deve atentar à heterogeneidade de conceitos e crenças destes. Nesse sentido, é importante salientar que a observação é mais que uma ação contemplativa e passiva, como afirma Marconi e Lakatos (2003, p. 190) “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam

estudar”. Salientamos, assim, a importância da observação participante, pois o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga (GIL, 1999).

Na coleta de dados, fizemos um levantamento da bibliografia sobre o objeto em livros, teses, dissertação, destacando nesses contextos algumas leituras balizares como Problemas de Gênero: feminismos e subversão de identidade da Judith Butler (2018), História da Sexualidade 1 de Michel Foucault (1976), Foucault e a Teoria Queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós seculares de Spargo (1995), Aprendizagem pelas diferenças de Mikosci (2018) dentre outros, para a compreensão do objeto. Além disso, nossa pesquisa terá caráter documental, operacionalizando a Base Nacional Curricular Comum (2017), o Documento Curricular do Território Maranhense (2019), o currículo da disciplina Projeto de Vida. (2017) e o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

Foi aplicado um questionário, através do Google Forms com todos os colaboradores da escola, com objetivo de entender as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, apreenderemos a memória histórica, ou seja, a forma como os indivíduos significam, operacionalizam e interpretam suas experiências ao longo do tempo. No caso da nossa pesquisa, o conceito que os sujeitos questionados têm das questões de gênero e sexualidade, aspecto este importante para a formação da cultura histórica de Rüsen (2016, p. 64), “a cultura histórica é, portanto, a memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direcionalidade para a ação e uma auto compreensão de si mesmo”.

É importante entender quais experiências o entrevistado tem sobre a temática de gênero e sexualidade, como essas experiências influenciam nas suas relações no ambiente escolar e quais os significados construídos por eles, ao longo da sua experiência sobre o assunto.

Essa dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, “A escola, currículo e o protagonismo dos estudantes”, refletem como a construção de um currículo é embebido por mecanismos de poder, destacando a ausência das discussões sobre as sexualidades na Base Nacional Curricular Comum e suas implicações no trabalho dos docentes em sala de aula. Além disso, traz um diálogo da BNCC com o Documento Curricular do Território Maranhense, este, ao contrário do documento federal, destaca a importância dos estudos de gênero e sexualidade nas escolas, inclusive como competência a ser trabalhada nas disciplinas de Ciências Humanas. Esse debate entre os documentos curriculares que norteiam o ensino está diretamente relacionado ao que se entende por escola, como ambiente de encontro de diferentes sujeitos e visões de mundo.

No segundo capítulo, “Proposição de uma escola de tempo integral: a educação interdimensional dos estudantes”, pontua o processo de transformação da escola estudada de ensino regular para integral; a dinâmica da Escola de Tempo Integral, seu currículo relacionando ao Projeto Político Pedagógico do Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal e suas diretrizes. Destaca o papel do ICE na implementação das escolas integrais no Maranhão e suas implicações na concretização de educação voltada para os ditames capitalistas.

No último capítulo, analiso como os conceitos de sexualidade e performatividade são aplicados nessa pesquisa, costurando esses conceitos com as entrevistas aplicadas com os docentes e a gestão do Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal, sobre como eles visualizam as questões de gênero e sexualidade vivenciadas na escola. Além disso, trazemos em linhas gerais o processo construção do Caderno Didático Pedagógico, nele sugerimos algumas aulas para serem trabalhadas na sala, fruto de uma necessidade apresentada pelas próprias respostas dos entrevistados.

O Caderno Didático Pedagógico, em formato de e-book, direcionado aos professores, tem o objetivo de disponibilizar planos de aulas que abordam os temas das sexualidades que permitem aos professores trabalharem em sala. Tais planos destacam conteúdo das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com foco na interdisciplinaridade e também movimentam os valores elencados na disciplina Projeto de Vida.

Esse material tem o intuito de dar suporte teórico e metodológico para os professores da escola para trabalhar os conteúdos relacionados a sexualidades a fim de construir um ambiente de acolhimento das diferenças e combater atitudes preconceituosas. Além disso, que esses debates de combate à homofobia repercutem além dos muros da escola com intuito de formar jovens e professores que lutem por uma sociedade mais justa e igualitária.

2. A ESCOLA, CURRÍCULO E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES.

Muito se discute sobre a responsabilidade da escola em formar estudantes críticos, sujeitos da própria história e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Inclui-se no bojo dessas responsabilidades, transformar o ambiente escolar em espaço inclusivo e de promoção de valores que preconizem a formação integral dos jovens, o que viabiliza a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

É necessário salientar que a escola é apenas um dos lugares de aprendizagens, assim, o processo de ensino e aprendizagem deixa de ser somente nesse local; na verdade, é importante analisar, nesse processo, as dinâmicas que envolvem os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Assim:

Compreendemos que há o reconhecimento de que a escola sozinha não dá conta de um processo formativo, sendo assim aconselhável estar em diálogo com os demais espaços formativos, o que descentraliza o poder e o papel da escola. As experiências tomam também um papel importante na formação dos sujeitos, fazendo parte da construção do conhecimento, sendo consideradas e problematizadas (SANTOS; LINS, 2021, p. 4).

Nesse sentido as experiências dos sujeitos devem ser levadas em consideração no processo educativo, salienta-se que esses sujeitos são plurais, portanto são diferentes experiências que coexistem no espaço escolar. Porém, voltando um olhar cuidadoso sobre a escola, percebe-se que ela, apesar de ser um espaço de pluralidade, ao longo dos tempos, se comporta enquanto instituição que padroniza e uniformiza corpos. Como formar cidadãos conscientes se, muitas vezes, não há um respeito às individualidades dos discentes, principalmente daqueles que perfomam corpos discordantes da ótica heteronormativa?

Entendendo a escola como um lugar de negociações das diferenças, é urgente que a escola redefina instrumentos teóricos e metodológicos que contemplem os estudos de questões do tempo presente e que esteja atenta aos debates que circundam a sociedade. Assim, as discussões sobre as diferenças extrapolam os muros da escola, afinal é contemporâneo à questão das visibilidades em pauta. Sujeitos historicamente marginalizados têm conquistado direitos e exigido seu reconhecimento em diversos setores da sociedade.

No que tange à conquista dos direitos LGBTQIA+², observa-se uma luta crescente que se consubstancia no início da década de 60, iniciado pelo movimento feminista e, posteriormente, pela ação de gays e lésbicas pelo reconhecimento de suas identidades e seus respectivos direitos. Esses sujeitos ao questionarem as imposições de gênero, sexualidade e sexo a partir de uma ótica simplista e biológica de tais categorias como entidades binárias, homossexualidade/heterossexualidade, sexo biológico homem/mulher, deram um pontapé às possibilidades de discussões que preconizam pensar essas categorias como culturais e não biológicas. Atualmente esses debates crescem à medida que são incluídas novas identidades que também merecem atenção, como pondera Spargo:

A linha de investigação que vai de Foucault a Butler se ramificou em várias direções nas teorias e nos estudos... a crítica a classificação binária e naturalizada do gênero tem ampliado em trabalhos sobre transexuais e transgêneros. Algumas análises se concentram na construção do corpo no discurso e na prática da medicina, e outras exploram possibilidades, na era da realidade virtual, de diferentes configurações entre três aspectos: sexual, tecnológico e corporal (SPARGO, 2017, p. 5).

Além disso, a própria literatura sobre estas questões que possibilitam uma discussão mais substancial sobre as políticas que debatem as questões de gênero e das sexualidades em diferentes lugares e contextos. Como afirma Louro (2000, p. 5) “transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de ‘realidade’; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer”, possibilitam a discussão sobre as diversas vivências de gênero e sexualidades.

Dessa forma, é necessário trazer tais debates para o seio da escola a fim de construir um ambiente mais justo, solidário e livre de preconceito. O cenário de acolhida das diversidades não se limita à tolerância, pois as diferenças são mutáveis e estão em constante processo de resignificação. É importante compreender que a diferença é discursivamente fabricada e não natural; e essa construção é embebida por mecanismo de poder, afinal, não há como separar as questões culturais das relações de poder:

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o diferente), é porque há poder (SILVA, 2017, p. 87).

² Sigla utilizada atualmente para se referir a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexos e Assexuadas. Salienta-se que o + significa que o movimento está aberto a inclusão das identidades e sexualidades que ainda estão por vir.

A escola, como contexto que abriga identidades diversas, produz continuamente sociabilidades diversas. Dessa maneira, o debate sobre as identidades dos sujeitos é imprescindível, destacando que sempre ela é construída através da relação com o outro. Como explica Silva (2017):

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição da minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado (SILVA, 2017, p. 106).

Assim, a escola é um espaço de negociação dessas diferenças, nela se pode fazer o exercício de convivência e reconhecimento da existência do outro e, a partir disso, arquitetar uma postura de acolhimento dessas diferenças. As sexualidades estão presentes nas escolas, porém são silenciadas e não discutidas. A pedagogia que não preconiza apenas a criação de um lugar de tolerância das diferenças, mais que isso, ela quer questionar em que bases foram fincadas os discursos que categorizam o que é “normal” e o que é “anormal”. Como afirma Seffner e Picchetti (2014, p.74):

Ao fazer referência a normas de sexualidade e gênero, não estamos falando das regras de convivência, que são extremamente necessárias nos processos de socialização, mas estamos nos referindo principalmente às formas de normalizações e padronizações que operam separações e definem o normal e o anormal, classificando sujeitos e comportamentos. A norma funciona como uma medida comum, que obedece a determinados critérios (EWALD, 2000) e constrói um sistema de valoração, que faz com que alguns atributos sejam mais socialmente desejáveis que outros. A partir da norma, muitos estereótipos são estabelecidos.

O caminho para a edificação de uma escola mais justa, democrática e livre de preconceito perpassa pela não banalização do preconceito, passa pelo questionamento de piadas e atitudes preconceituosas, e não somente pensar a homofobia apenas como agressões físicas, mas entender que falas e gestos também silenciam corpos e criam um ambiente de não pertencimento dos sujeitos levando, muitas vezes, à evasão escolar.

Assim, é importante evidenciar as múltiplas versões que um corpo pode performar, as várias maneiras de vivenciar masculinidades e feminilidades que devem ser encaradas e discutidas. Para tanto, por mais difícil que isso possa parecer; professores, gestores, supervisores, merendeiras, funcionários da limpeza, ou seja, todos aqueles que compõem o cotidiano escolar, tenham uma postura de desprendimento de crenças religiosas e de senso comum que discriminam o outro pela sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. E assim, transformar esse ambiente em um lugar de acolhida das diferenças e entendimento do que é a homofobia para poder combatê-la.

O contexto escolar como nos afirma Candau (2012, p. 108), “é um lugar de cruzamento de culturas fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos – por abarcar diversas influências culturais da ciência, do cenário social, da própria instituição escolar, bem como das experiências individuais dos sujeitos desses espaços”. O processo de visibilização de categorias, historicamente subalternizadas, obrigou a escola a colocar em pauta discussões sobre as diversas representações de gêneros e sexualidades, porém, o que se observa, na prática, é uma tentativa de adestramento de sujeitos em corpos dóceis. A comunidade escolar tem dificuldade em lidar com tais situações e, dessa maneira, acabam homogeneizando corpos e silenciando pluralidades.

Nesse sentido, questiona-se: até que ponto a escola é realmente inclusiva? Percebe-se um sentimento de permissividade para alunos gays e/ou lésbicas que performam suas sexualidades de maneira “discreta”. É muito comum escutar nos corredores, sala dos professores ou até mesmo nas salas de aulas afirmações de que “fulano” pode até ser gay/lésbica mais não precisa demonstrar isso com tanta clareza. Ou então, mesmo sabendo que namoros entre os discentes no ambiente escolar sejam proibidos verifica-se certa “vista grossa” para casais heterossexuais, mas, dificilmente, se vê a mesma atitude para casais homossexuais.

Enquanto a pedagogia escolar invisibilizar sujeitos, que cidadania se pretende formar? Todos e todas têm direito a educação e por isso, é necessária uma prática educativa que abrigue as diferenças de gêneros e das sexualidades sob a ótica dos direitos humanos. Não nos interessa, enquanto escola, saber se o estudante é negro/negra, pobre ou rico, gay ou lésbica, devo me preocupar, enquanto educadora, em garantir o acesso e a permanência desse estudante na escola, combatendo as discriminações e discutindo e acolhendo as diferenças.

Mesmo porque a escola, enquanto espaço público e, portanto, um espaço onde coexistem diferenças. Ao contrário da minha casa, onde eu posso permitir ou não a entrada e convívio com o diferente:

[...] a escola é o primeiro espaço público que frequentamos de modo regular, e a cujas regras estamos sujeitos por muitos anos. Historicamente temos uma vigorosa tentativa das famílias e das religiões (no Brasil, notadamente da igreja católica), em colonizar o espaço escolar, retirando dele sua marca republicana, e ali implantando a noção de que “a escola é a continuação da casa”, como decorrência natural disso implicando na afirmação de que “a professora é uma segunda mãe”. Boa parte das professoras assim entende sua profissão, e busca ser a tia, a irmã mais velha, a segunda mãe, a conselheira familiar. Também não por acaso a palavra magistério tem tanto um sentido vinculado ao ensino conduzido por professores, como ela está vinculada à doutrina moral e a valores religiosos. Daí ser tão frequente entre os docentes a associação da educação com termos tais como conscientização, promoção, libertação, civilização, carregados de juízos morais.

Tomar a escola como espaço público, processo que vem ocorrendo no Brasil a partir da democratização, implica em pelo menos duas coisas: a primeira é que a escola é um espaço de constante negociação das diferenças, sendo necessário que em suas relações se desenvolva a prática do exercício da convivência entre os diferentes. A segunda é que a escola, ou a educação de maneira mais geral, é um direito de todas e todos (PICCHETTI; SEFFNER, p. 72, 2018).

Entender a escola como espaço público que abriga os diferentes é atentar que os sujeitos diversos se envolvam verdadeiramente no processo de aprendizagem criando, dessa forma, um sentimento de pertencimento que contribui para a diminuição da evasão escolar. Nesse sentido, no que tange a sexualidade deve-se compreendê-la não como uma questão privada, mais sim uma questão de caráter social e político e que necessita ter espaço nos debates escolares. Afinal, as sociabilidades contemporâneas arquitetam novas definições de identidades individuais e coletivas e a escola precisa estar atenta a esses debates.

O processo educativo não se limita a sala de aula, portanto, toda a escola precisa edificar uma pedagogia intervencionista e transformadora e os professores, reflexivos acerca dos saberes contextualizados com o cotidiano dos discentes para fazer do processo de ensino-aprendizagem um processo significativo.

Nesse sentido, observa-se que apesar da escola interferir diretamente no currículo; a sexualidade está presente nas escolas, mas ausente no currículo escolar. Os movimentos curriculares não se limitam ao que deve ser ensinado em sala de aula, mas também nas práticas pedagógicas de toda a comunidade escolar. E este carece levar em consideração as experiências vividas pelos estudantes sob o controle da escola. Daí a importância de se pensar em um currículo sob uma perspectiva mais crítica e menos centralizado para uma minoria historicamente privilegiada: branca, heterossexual e masculina.

2.1. Currículo, narrativas e protagonismo estudantil

Sabe-se que a escola é o lugar onde se favorece o conhecimento histórico com a “história viva”. Portanto, para o melhor desenvolvimento da engrenagem do ensino-aprendizagem é urgente pensar em uma pedagogia significativa para a vida do discente. Assim, é necessário dar sentido ao que é ensinado.

Nesse debate é pertinente salientar os apontamentos de Monteiro (2011) sobre currículo como lugar de fronteira, sendo esse conceito construído como um espaço de encontros e trocas a partir da definição de fronteira pela geopolítica, assim: “a questão das fronteiras, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da

qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – "lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas" (MONTEIRO, 2011, p. 194).

Percebe-se que o conceito de fronteiras como espaço de “negociações de distâncias”, pois, a seleção dos conteúdos a serem ensinados não é feita somente com base em critérios epistemológicos, mas também por interesses políticos, em um dado momento histórico. Nesse sentido, o currículo é construído a partir de um ideário político, cultural e social de educação. E essa edificação se dá em consequência de uma rede de poderes que definem o que deve ser o ensino e como deve ser ensinado.

A partir das colocações de Monteiro (2011), entendemos que o professor se situa nesse “lugar de fronteira”, onde se estabelece a articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Esse lugar é definido como ambiente de demarcações de alteridades, mas também aproximações e diálogos. É desse lugar que o professor operacionaliza o discurso historiográfico e o torna uma narrativa inteligível ao estudante. Porém, há entraves para que os avanços historiográficos adentrem no universo escolar. Isso se deve porque há um descompasso entre a pesquisa acadêmica e o ensino de história.

Cabe, portanto, ao professor transitar nesse espaço e negociar as distâncias dessa fronteira. Essa negociação se dá por meio da retórica, tanto pela habilidade argumentativa do professor, quanto pela sua oratória. A racionalização dos conhecimentos através dos argumentos e o teor emocional do discurso do professor diminuem ou suprimem as fronteiras no espaço escolar. Acrescenta-se a eles a capacidade do professor de produzir representações, comparações e ilustrações para adequar o conteúdo à realidade do aluno.

Nessa perspectiva, o professor precisa trabalhar com novas demandas presentes no contexto em que o estudante está inserido. De acordo com Caimi (2015), cabe ao docente a:

[...] incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram a escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero (CAIMI, 2015, p. 6).

Com o mundo globalizado, surgem novas relações sociais e variadas redefinições identitárias. Essas novidades do mundo contemporâneo devem ter lugar de debate em sala de

aula para que os estudantes tenham conhecimento da pluralidade de saberes e, partir daí, se posicionarem enquanto sujeitos protagonistas. A sala de aula precisa ser um espaço de reflexão e discussão de novas realidades e novos sujeitos, assim como instigadora dos estudantes para desenvolver “habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental... precisar não só inventar novas ideias e produtos — acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo, várias e várias vezes” (HARARI, 2018, p. 232).

Para que isso aconteça, é necessário pensar em um currículo que ofereça ao estudante uma visão multifacetada da história e sobre diferentes narrativas, principalmente as que foram subalternizadas durante muito tempo.

Dessa forma, o próprio professor, ao se encontrar nesse “lugar de fronteira”, precisa equalizar, em sala de aula, os conhecimentos adquiridos na academia, com suas vivências, experiências e ser um questionador dessas diretrizes escolares. Destaco um dos paradoxos do ofício do educador, pois este trabalha com as demandas do tempo presente, porém calcado nos currículos escolares, que na maioria das vezes, se preocupam, principalmente, em preparar os discentes para os exames externos.

Como se observa, na construção dos currículos, é imprescindível atentar para o jogo de interesses sociais, políticos e culturais em que essa elaboração se dá. Esse processo tende a verticalizar “necessidades de legitimação de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores de classe, étnicos e de gênero” (CIAMPI, 2010, p. 3). Analisar as rupturas e continuidades de um currículo é tão importante quanto perceber as mudanças de significados e conceitos presentes nessas reformas.

Sobre esse contexto, Ciampi (2010) aponta que a lógica capitalista influencia diretamente na composição curricular pois os saberes são guiados pela lógica do consumo, toda dinâmica da escola passa a ser monitorada para dar resultados. Há uma preocupação demasiada pelas taxas de aprovação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, em detrimento da formação humana desse alunado. Assim, as secretarias de educação estão sempre de olho nos índices das escolas nos exames externos o que gera uma situação de pressão com os conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula, e, portanto, com a aplicabilidade do currículo:

Contemporaneamente, assistimos a um aumento da busca de uma escola que propicie ao estudante as credenciais necessárias para se desenvolver na estrutura social. Essa educação focaliza fundamentalmente as necessidades individuais dos consumidores, tornando-se um bem privado, destinado a garantir o status individual daqueles que a ela têm acesso. A educação como um bem privado convive, no entanto, com um processo de estratificação semelhante ao desenvolvido pela eficiência social. [...]. Na sociedade contemporânea, a educação (como um bem

privado) passa a ser tratada como um valor de troca, ao contrário do que ocorria no eficientismo, em que era vista como um valor de uso. O valor da educação situa-se fora do campo da própria educação, na troca por emprego, prestígio e conforto. As credenciais educacionais passam a valer, não pelo que representam em termo de conhecimento, mas por ser potencial de conquista de espaços na sociedade. (CIAMPI, 2010, p. 12)

O monitoramento da qualidade da escola passa a ser medido pelos resultados, assim, a educação escolar torna-se uma mercadoria dentro do universo capitalista o que contribui para o aumento das discrepâncias sociais.

Essa pedagogia baseada na lógica do capitalismo resulta em uma uniformização e padronização do processo de ensino e aprendizagem tal processo se torna excludente na medida em que os estudantes que não se adequam a esse padrão têm dificuldades de acompanhar tal pedagogia.

Nesse sentido, é significativo entender a importância de um currículo que leve em consideração as experiências vividas pelo estudante sob o controle da escola. Apesar da importância das definições ontológicas do que seria um currículo, nossa pesquisa visa entendê-lo como um discurso que busca responder aos anseios de uma determinada esfera sociocultural. Como afirma Silva (2010, p. 15):

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias dos currículos (...) buscam justificar por que esses “conhecimentos” e não “aqueles” foram selecionados (...) Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo].

Dessa forma, a composição de um currículo é permeada por teias de poder. Na concepção pós-estruturalista eleger, privilegiar ou descartar são operações simbólicas e linguísticas de poder. Portanto, ratificamos que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados não é feita apenas por critérios epistemológicos, mas também por interesses políticos de determinado momento histórico. Esse movimento de construção curricular é realizado verticalmente por instâncias políticas maiores. A montagem do currículo advém de propósitos de dominação. É necessário, portanto, analisar as rupturas e continuidades do currículo, bem como as mudanças de significados e conceitos presentes na reforma.

Ciampi (2011, p. 3) problematiza essa questão quando entende que o currículo é:

[...] corporificação de um conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais que têm, histórica e tradicionalmente, realizado uma tarefa de **homogeneização social e cultural**. Currículo como um mecanismo essencial de constituição de identidades, individuais e sociais, imbricadas nas relações de poder. [grifo nosso]

Nesse sentido, o caminho precisa ser entendido considerando-se os movimentos

curriculares³, que refletem imposições, regras e proibições de como os corpos e identidades dos estudantes performam na sociedade. Assim, como consequência desse processo, institui-se uma performividade do corpo escolar androcêntrico, heterossexual e branco, ou seja, tal perspectiva é consoante à narrativa de Ciampi, que analisa que o currículo tem a função de padronizar e homogeneizar corpos. Mesmo porque não existe corpo isento de expectativas sociais e, aqueles que se desviam dessas expectativas são categorizados como estranhos e “anormais”.

É importante não se limitar a concepção de currículos apenas no âmbito de conteúdo, mas toda a cultura escolar (livro, uniforme, arquitetura), ou seja, todo um contexto em que o estudante e a pedagogia do saber estão inseridos. Desta forma o currículo deve ser entendido como toda experiência vivida pelo estudante sob o controle da escola, levando em consideração que toda prática educativa é permeada por interesses sociais, culturais e políticos. Abud (2005) afirma que o currículo é o mecanismo mais eficaz de interferência do Estado na educação que busca homogeneizar estratégias de ensino, sem levar em consideração as pluralidades existentes no universo escolar.

Estas afirmações da autora encontram-se em estudos mais recentes, onde ela pontua que:

Nas instituições do Estado, nas quais os representantes da elite atuam como intelectuais, aquelas ideias teriam nos documentos curriculares o veículo apropriado para sua difusão e implementação na sociedade. Teriam principalmente um papel importante na educação pública, pois é a burocracia estatal que legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico (ABUD, 2017, p. 14).

Nesse sentido, o Estado, ao legislar sobre os currículos acaba por uniformizar o ensino e as práticas pedagógicas, deixando, muitas vezes, escapar singularidades de cada cenário escolar. Porém, como homogeneizar um alunado tão plural e heterogêneo, se o papel social da História é fazer o estudante se perceber como sujeito histórico e problematizador de sua própria realidade? Como fazer isso se o currículo não contempla a diversidade e pluralidade de seu público? A escola pedagogiza corpos e esses ganham sentido social determinado culturalmente. Como afirma Caetano (2013, p. 66): “as práticas socioeducativas que ao dilacerarem metaforicamente o corpo, conformam com seus movimentos curriculares, o sistema heteronormativo balizado no governo androcêntrico na escola e, mais amplamente, na sociedade”.

³ Conceito de movimentos curriculares discutido por Caetano em sua dissertação: Os gestos do silêncio para esconder as diferenças, 2005.

A escola, como ambiente de construção e reprodução de conceitos e discursos, arquiteta dispositivos que interpelam a legitimação de corpos com base no conceito subjetivo de naturalidade da heterossexualidade. A “escolarização” do corpo cria uma linguagem de sexualidade institucionalizada, legitimando-a e/ou silenciando-a.

Os currículos escolares universalizam significados culturais e assim contribuem para a gênese de corpos, identidades e indivíduos homogêneos. Portanto, a escola, mesmo sendo espaço de sujeitos diversos, acaba por uniformizar uma coletividade. No que diz respeito às sexualidades, os discursos difundidos historicamente e socialmente da heterossexualidade adentram os muros da escola, ganhando o teor de natural e compulsório.

Foucault (2014) pontua que, ao longo dos anos, os discursos sobre as sexualidades foram difundidos pela ótica religiosa, médica e jurídica. E na escola, essas narrativas foram reverberadas pelo prisma da repressão e correção das atitudes e práticas vistas como diferentes e desconsoantes como as legitimadas como naturais: “assim, a escola também assume o papel na construção desse corpo social, já que ela também ‘tata’ na carne as normas, transformando esse em um corpo socialmente aceito” (CAETANO, 2013, p.70).

A escola tem sido um mecanismo de uniformização de sujeitos enquadrando-os em categorias sexuais e de gênero apenas pelo prisma simplista da biologia, desprezando que as construções de tais categorias são fruto de um construto histórico social. Assim, a sala de aula deve ser compreendida como um espaço de transformação de uma prática pedagógica intervencionista que preconizam a discussão da temática da sexualidade a partir de um olhar mais acolhedor, a fim de contribuir para a construção de um ambiente livre de preconceitos e para a formação integral dos discentes.

2.2.Currículo em disputa: o projeto escola sem partido e os debates das sexualidades

Ao adentrarmos o novo século, nos deparamos com uma rede de patrulhamento nas escolas e, principalmente, no ofício do professor sobre que deve ser ensinado em sala de aula e como deve ser ensinado. Este patrulhamento tem sido um dilema enfrentado por todos aqueles que compõem a comunidade escolar. A pergunta que se faz pertinente é como surgiu e qual o interesse desse patrulhamento?

A égide desse patrulhamento de viés conservador se consubstanciou com o Projeto de Lei nº 867/2015, intitulado Escola sem Partido, criado pelo advogado Miguel Nagib. Tal projeto, articulado desde 2004, ganhou escopo através de um discurso simplista e de senso

comum, como afirma Penna (2017), que acaba por trazer para o ambiente escolar a polarização política que o Brasil vive nos últimos 20 anos.

O próprio título do projeto “Escola sem Partido” induz o leitor em uma análise errada sobre sua real proposta; apesar de seus defensores propagandarem que seria um projeto contra a doutrinação ideológica nas escolas, na verdade, mostra-se como uma tentativa da ala conservadora do Congresso, de cercear os debates sobre temas ditos por eles de “sensíveis”. Que temas seriam esses? Gênero, religião, sexualidade e dentre outros. Observa-se que temas “sensíveis” são aqueles que remetem a categorias historicamente subalternizadas. Qual o problema dessas discussões em sala de aula?

Moura (2016) salienta que apesar do Movimento Escola sem Partido ter sido intitulado como um movimento de pais e estudantes cansados das doutrinações “esquerdistas” nas escolas; no entanto, o que se percebe na prática é que essa cruzada contra a dita “contaminação ideológica” tem vínculos estreitos com grandes empresas capitalistas. A autora cita como exemplo o Instituto Milenium⁴ e a Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME ambas legítimas representantes de ideologias de direita atreladas à lógica capitalista contradizendo a ideia de esvaziamento ideológica do movimento.

Outro aspecto a ser ressaltado nesse projeto, é o entendimento de que o estudante é um ser passivo, como se ele fosse apenas um receptor de conhecimento e não um produtor dele. E o professor, trabalhando para um público heterogêneo, tendo que se policiar e se esquivar de debates para não ferir as crenças e valores de cada família. Dessa forma, a sala de aula, enquanto espaço de produção de conhecimento e debates sobre diversas vivências, se limita apenas a função de escolarização. Como nos afirma Penna (2016, p. 55):

O programa escola sem partido não só representa os alunos como figuras absolutamente passivas, a proposta apresenta-se como uma política de escolarização que reduziria enormemente o espaço para que os alunos pudessem revelar-se como sujeitos na sala de aula. A função da escolarização reduzir-se-ia à qualificação (no caso, a transmissão de conteúdos), excluindo a dimensão de subjetivação. O projeto usa o conceito de audiência cativa e o que ele faria, se colocado em prática, seria justamente transformar a escola em uma prisão, em que os alunos não podem se manifestar nem pensar diferente daquilo que os seus pais pregam. Eles nem sequer poderiam ter acesso a atividades que pudessem contradizer as crenças dos seus pais. É pior que uma prisão.

É importante ressaltar que essa perspectiva ultrapassa os muros da escola, pois afeta não somente a escola enquanto instituição, mas influencia todas as relações sociais, ameaçando o convívio social e, conseqüentemente, uma liquidação da qualidade da educação

pública. Frigotto (2017) chama atenção para o fato de que esse projeto é fruto de uma conjuntura bem maior que o próprio sistema educacional e político brasileiro.

Para o autor, esse processo de vigilância do processo de aprendizagem é consequência de 3 aspectos: cultural, econômico e jurídico. O primeiro, se concretiza na imposição estadunidense da lógica consumista ajudada pelas redes de televisão e de informação que sustentam o ideal de consumo a ser seguido por todos, impregnando a mentalidade social desse ideário. O segundo, se consubstancia na influência dos grandes organismos internacionais em detrimento do poder dos Estados Nacionais. O último, o jurídico se dá pela criação de um estado policial que se materializa no discurso do antiterrorismo.

Tais aspectos influenciam diretamente a tentativa de manutenção das desigualdades socioeconômicas direcionada pela mídia, através de uma pedagogia do medo. Essa pedagogia, agora, é direcionada para a escola e para os professores, sobre o ludíbrio de que o papel da escola seria o de instruir os estudantes e o de, educar seria da família e da religião. Uma grande falácia, pois o que está por trás desse discurso é uma onda de conservadorismo cristão, branco e heteronormativo que impedem a construção de sujeitos críticos e autônomos, fazendo a educação retroceder ao patamar tecnicista da década de 70, vivenciada no período da ditadura militar.

Essa vigilância jurídica, cultural e econômica tem o objetivo de aumentar os lucros e perpetuar abismos sociais cristalizados na sociedade brasileira. Transformando a educação em mercadoria e transferindo, paulatinamente, a educação pública para as mãos da esfera privada. Concretizando a lógica capitalista: formaremos mão-de obra adaptável ao mercado de trabalho, simplificando o processo educacional em uma relação de cliente e mercadoria, ou seja, a educação é vista pela ótica do consumismo capitalista.

Daí o ataque maciço aos professores, em um processo contínuo de desqualificação desse profissional. Esses ataques são transvertidos pela falsa política da neutralidade “sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

A lógica do projeto “Escola sem partido” está em conformidade com as diretrizes capitalistas que, ao invés de gerar emprego, impregna o pensamento de que a regra seria cada

⁴ O Instituto Millenium é um “think tank”, ou seja, uma instituição que, por meio da produção de artigos, cursos, estudos, busca influenciar e alterar a opinião pública para que essa passe a apoiar mudanças nas políticas públicas e/ou na legislação, favorecendo a ideologia neoliberal de direita.

peessoa correr atrás do “seu job”, gerando um ambiente de competitividade que é o principal ideário de uma sociedade cuja construção está fincada no individualismo e na meritocracia.

Assim, esse projeto quer definir o que é ciência e a partir dessa definição fazer com que todos sigam a mesma proposta sem espaço para pluralismo de ideias, indagações ou críticas. Surge, dessa forma, uma verdadeira “caça as bruxas” àqueles que ousam não seguir esse critério de escolarização que traz consigo o cerceamento da liberdade de expressão e de criticidades daqueles que compõem a comunidade escolar. Como salienta Frigotto (2017):

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Esse entendimento de escolarização apregoadada pelos defensores do projeto Escola Sem Partido que, na prática, induz a uma tentativa de regresso à educação tecnicista está alicerçada em 3 princípios. O primeiro deles é a concepção de que educar é papel da família e instruir é função da escola. O segundo, o de que não se pode debater sobre a realidade dos alunos, portanto, seria ato de doutrinação quando, o professor, em sala de aula, discute o cenário político em que este aluno está inserido. E, por último, não discutir valores, estes devem ser pauta de debate somente no seio familiar.

Esse tripé esvazia o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas humanas e sociais, secundarizando a realidade e a vivência do alunado com a justificativa infundada de transmissão de conteúdo neutro. Daí resulta o processo de desqualificação e vigilância do professor. Penna (2017) traça um panorama comparativo entre esse processo e a lógica capitalista:

Essa é a lógica que eu estou querendo construir com vocês: de uma desqualificação do professor. E aqui é interessante que, quando nós estamos falando sobre essa lógica de desqualificação do professor, ela se aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor (PENNA, 2017, p. 39).

É a velha máxima que cliente sempre tem razão e com isso cabe questionar a qualidade do produto que lhe é oferecido. Daí resulta a ideia mercadológica da educação e ainda mais, o juízo de que todos podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, mesmo aqueles que não têm a menor propriedade para discutir sobre essa seara. Outros pontos

relevantes sustentados por Penna (2017) são as estratégias discursivas fascistas elaboradas pela ala conservadora da “Escola sem Partido” com um processo de desumanização do professor, costurando analogias, que o desenham como um veículo de contaminação ideológica.

Coadunando com as ideias de Frigotto (2017), Saviani (2018) enfatiza que ao se eximir de discutir questões que configuram a sociedade atual, a escola acaba por não assumir seu principal papel que é de formar cidadãos; ao se isentar de debater sobre questões políticas contemporâneas, a sala de aula deixa de ser um lugar de pluralismo ideológico e se torna um reproduzidor de estudantes conformados, sem perspectiva de transformação social e que se resume a propagação do ideário do modelo capitalista.

... agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa “Escola sem Partido”, que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político. A denominação “Escola sem Partido” camufla, pois, o fato de que se trata da escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter a situação vigente com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 784-785).

É preciso um olhar atento para identificar quais partidos políticos encabeçam a Escola Sem Partido, esse olhar nos leva à seara de partidos da ultradireita conservadora alicerçados nos valores cristãos como o PSC, PSDB e PRB. Tais partidos estão associados em uma ideologia moralizante de um modelo familiar burguês, composto único e exclusivamente por pai, mãe e filhos e todos os outros modelos familiares são considerados anomalias sociais que devem ser execradas pela sociedade. Assim, há uma vigilância a professores, estudantes, livros didáticos que debatem a pluralidade familiar e social em que vivemos; a inclusão das diferenças em sala de aula tornou-se algo a ser combatido por essa corrente de patrulhamento ideológico.

Assim, o tripé Igreja, Estado e Escola se mostra presente nesse cenário moralizante que propõem esse movimento denotando a cristalização de um *status quo* de manutenção das desigualdades sociais, uma educação moralizante pautada na família heterossexual, cristã e voltada para o mercado capitalista.

2.3.A BNCC e o currículo escolar: entre o prescrito e o oculto

O currículo do Ensino Médio vem, ao longo dos anos, continuamente se (re) construindo e esse movimento tem sido realizado “a muitas mãos”, ou seja, as discussões para a elaboração dos documentos educacionais extrapolam a esfera da academia, pois várias entidades civis participam desse processo de elaboração.

A Base Nacional Comum Curricular, uma norma que propõe um referencial nacional, comum e obrigatório para elaboração de um currículo. Esse documento teve uma longa trajetória até sua constituição atual. Em setembro de 2015, em resposta à exigência do Plano Nacional de Educação (PNE), é apresentada a primeira versão do documento para a consulta pública. Em maio de 2016, depois das contribuições populares, é apresentada a segunda versão do texto; em julho do mesmo ano, o Governo Federal divide a BNCC em duas versões: uma destinada ao Ensino Infantil e Fundamental, publicada em 2017, e outra, para o Ensino Médio, enunciada em 2018. Posterior a isso, em setembro, o governo anuncia a proposta de reformulação do Ensino Médio.

O primeiro ponto da edificação desse documento é aquilo que ele chama de construção plural, como se fosse fruto da discussão de diversos setores da sociedade. Contudo, o que está por trás dessa pluralidade, na verdade, é a interferência maciça do empresariado nessa elaboração. Essa interferência demonstra as facetas do neoliberalismo influenciando os projetos educacionais do Brasil, diante disso, observamos um currículo mais voltado a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e, paralelamente, a decadência dos investimentos na Educação Superior.

Assim, observamos dois movimentos de intervenção no projeto educacional brasileiro, como afirma Branco (2019): um externo representando organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre muitos outros. E interno, como exemplo dessa interferência interna Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Inesper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação.

Observa-se nesse sentido a educação sendo encarada como uma mercadoria, fruto da lógica neoliberal, sob a égide do “Estado mínimo que, na prática, significa reduzir o poder de regulação do Estado, tornando-o submisso, suficiente e necessário para atender aos interesses do capital” (BRANCO, 2019, p. 158). Assim, o Estado “terceiriza” a educação e a controla, através da criação de instrumentos avaliativos. Essa “mão neoliberal” é transvertida no documento como pluralidade de participação em sua elaboração.

Silva (1995, p. 12) elucida, com clareza, essa relação entre educação pública e o neoliberalismo:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

O segundo ponto a ser analisado na BNCC são as competências, ao total de 10 gerais, elas se tornam a diretriz das aprendizagens essenciais dos discentes e é definida como:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho** (BRASIL, 2018, p. 8).

Observa-se mais uma vez a preocupação em formar esses jovens para a dinâmica do neoliberalismo, e ao mesmo tempo, não se percebe uma preocupação em fazer esse estudante voltar-se para o ensino superior.

De acordo com Ciampi (2010), essa noção curricular por competência surge no Brasil através da combinação de duas vertentes: a francesa, inspirados nos estudos de Piaget e, a americana, da eficiência social comportamental. Para a autora, essa segunda tem ganhado mais relevância por sustentar o tripé da escola, mercado e conhecimento. De acordo com Dias e Nogueira (2017):

Outra questão que se coloca para nós, a partir do que encontramos na BNCC, diz respeito aos modos de constituição do sujeito (jovem) na contemporaneidade, especificamente quando é individuado por instituições do Estado como a Escola. Assim, analisamos, na perspectiva discursiva, a constituição do sujeito “autoempreendedor” (NOGUEIRA, 2017) em relação a documentos norteadores de práticas educacionais no Brasil. Consideramos que os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito colocado como “autoempreendedor”, em tentativas de regular ‘como’ e ‘o que’ se pode e deve ser estudado na escola, produzindo um jogo político nas relações Língua-Estado-Nação e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política educacional. O corpus de análise, portanto, é constituído

de recortes do texto da terceira versão da BNCC (publicada em abril de 2017) em relação a discursos outros em que possíveis relações entre Educação e Trabalho são evidenciadas, como as que “preparam os alunos para o mercado de trabalho”, de modo a atender a demanda do (mercado de) trabalho. No entanto, essa demanda é de quem para quem? De que maneira esse Aparelho Ideológico de Estado, que é a Escola, pode servir para a reprodução do mercado-lógico na contemporaneidade? (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 28).

Percebe-se que as políticas educacionais se ressignificam continuamente, e atualmente há uma consonância da educação com as necessidades do mercado de trabalho, formar estudantes aptos para se adaptar à lógica neoliberal, estabelecendo uma relação cada vez mais estreita entre o Estado e a iniciativa privada, onde esta última influencia diretamente as diretrizes educacionais com o intuito de lucrar com essa mão-de-obra formada nesse novo modelo escolar que prioriza a competitividade.

Sob a perspectiva mercadológica, os estudantes saem da escola como trabalhadores aptos e flexíveis com capacidade para se adequar com mais facilidade ao mercado de trabalho. Além disso, no ensino por competências, o principal objetivo não é a aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares, mas sim que o estudante desenvolva habilidades que visem alcançar o sucesso profissional.

Dessa forma, o ensino por competências, na prática, pode trazer diversos prejuízos aos estudantes, pois, como afirma Branco (2019):

[...] o maior problema de se defender o ensino por competências e habilidades: a adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos, ao invés de serem dotados da capacidade de superação e transformação de suas realidades para melhor. Segundo o que está previsto no Art. 205, da Constituição Federal, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, no contexto desta discussão, esse princípio não pode ser levado em conta, uma vez que os indivíduos podem até serem preparados para o exercício do trabalho, ainda que precariamente capacitados, mas não o são para o exercício pleno da cidadania (BRANCO, 2019, p. 167).

A crítica à educação por competência, se dá pelo esvaziamento da importância dos conteúdos dos componentes curriculares, além disso, fica cada vez mais distante do projeto educativo libertador e transformador capaz de dirimir os abismos sociais. Há uma priorização da individualidade e da competitividade em detrimento ao espírito de solidariedade e compromisso social. Tal perspectiva dificulta a superação dos problemas sociais historicamente enfrentados pelo Brasil.

Ao analisar as competências 7, 8 e 9 da BNCC, nota-se uma tentativa de aproximação da educação com valores sociais:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10).

Apesar de ser das Competências Gerais 7, 8 e 9 apontarem para a direção dos direitos humanos, saúde emocional e empatia, na prática, não há uma inclinação dos processos de aprendizagem para essa vertente. Quando se procura a palavra sexualidade, no documento, verifica-se sua presença apenas uma vez, quando menciona a possibilidade de criação de núcleos de estudos e debates a partir das necessidades dos estudantes, a fim de promover o protagonismo desse alunado:

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.). (BRASIL, 2017, p. 472)

Há uma subtração da temática de gênero e sexualidade dos currículos das disciplinas, sendo apresentada apenas como sugestões de projetos a serem desenvolvidos na escola. Essa negligência acaba por não auxiliar o trabalho do professor quanto às discussões dessa temática durante suas aulas, já que a BNCC é o principal documento orientativo do trabalho dos docentes. Além disso, o documento traz a palavra sexualidade no singular o que denota uma inclinação para o conceito biológico do termo, esvaziando-o das complexidades históricas, sociais e culturais.

Paradoxalmente a esse silenciamento, há uma preocupação demasiada com a formação integral dos discentes com uma pedagogia mais humana em que os estudantes saibam lidar com as questões da sociedade contemporânea, sabendo respeitar as diferenças. Contudo, como fazer isso se há um esvaziamento das discussões das sexualidades no documento? Como auxiliar os jovens a lidarem com suas corporeidades e sentimentos, se o documento os trata como sujeitos iguais, sem singularidades. Observa-se uma tentativa de tratar todos aqueles que compõem a comunidade escolar como sendo homogêneos, esquecendo-se da pluralidade dos corpos que constituem a escola.

Outro ponto a ser analisado é a divisão dos conteúdos por área de conhecimento; totalizando 4: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Um olhar atento para esta última identifica-se a presença de alguns elementos interessantes. O primeiro deles é o esvaziamento dos conteúdos dos componentes curriculares, trazendo um prejuízo para o alunado. Apesar de o documento elencar como prioridade uma educação edificada nos valores de justiça social e democracia, como fazer esse processo com a subtração dos conteúdos de História, Filosofia, Geografia e Sociologia?

Outro paradoxo encontrado no documento sobre a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é a proposta de ampliação da tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas (BRASIL, p. 547, 2017). Apesar de indicar a formação de sujeitos críticos, a subtração de conteúdos de componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, traz na verdade, uma diretriz educacional alienante que não ajuda em nada o desenvolvimento do pensamento crítico dos jovens.

Ademais, esse processo de alienação do conhecimento não contribui para o protagonismo dos estudantes tão apregoado pela BNCC. Como o jovem pode ser protagonista se lhe foi retirada da sua carga curricular boa parte das disciplinas que o ajudariam nesse processo de consciência de seus direitos e deveres enquanto cidadão?

Uma questão a ser discutida também, é que dentre as categorias destacadas como importantes na área de ciências humanas é a de tempo e espaço com o objetivo de analisar e comparar diversas sociedades e culturas levando em consideração o lócus espacial e temporal de cada uma delas. Contudo, ao descrever a importância desse estudo o documento elucida que:

A localização no tempo e no espaço nos permite identificar circunstâncias, tornando possível compará-las, observar as semelhanças e as diferenças, assim como as permanências e as transformações. Nomear o que é semelhante ou diferente em cada cultura relativamente simples. Bem mais complexo é explicar as razões e os motivos (materiais e imateriais) responsáveis pela conformação de uma sociedade, de sua língua, seus usos e costumes. É simples enunciar a diferença. Complexo é explicar a “lógica” que produz a diversidade (BRASIL, 2018, p. 551).

Acredito ser necessário o estudo da concepção de tempo e espaço pensando, principalmente, nas diferenças. Pensar como e porque são construídas essas diferenças e como elas se perpetuam ao longo dos tempos. Parar de pensar na diversidade pela ótica da indulgência e problematizar as diferenças, afinal, a diversidade é uma entidade fabricada para dar a impressão de um convívio harmonioso que, na prática, não acontece.

Pazziani (2017) enumera outras distorções do documento no que diz respeito à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: a primeira delas é a ausência de conteúdos problematizadores. Quando se faz uma leitura atenta das 6 competências⁵ da área entre os verbos empregados, excluem-se criticar, problematizar, questionar; palavras-chaves para o desenvolvimento crítico do estudante. Acrescenta-se a isso o fato de se trabalhar as aprendizagens em “macrocampos”, o que não garante um trabalho interdisciplinar e, além disso, acarreta problemas teóricos e epistemológicos para as aprendizagens.

Outro problema apontado pelo autor é o silenciamento da BNCC sobre o que fazer para sanar os problemas enfrentados pela educação pública no que diz respeito à estrutura de material e financiamento de políticas para a concretização das diretrizes lançadas no documento. Fora a falta de formação qualificada para os professores para garantir que esses possam trabalhar em sala de aula as reformas estabelecidas. E, por último, há uma preocupação pela estreita relação estabelecida entre os indicadores de qualidade educacional como a maciça quantidade de avaliações padronizantes a que o alunado está sujeito.

Assim, os professores precisam trabalhar nessas entrelinhas do conhecimento estabelecer uma relação do que está prescrito no documento e aquilo que é ocultado pelo mesmo. Afinal de contas, as demandas do dia-a-dia da escola são imprescindíveis para operacionalizar a historiografia escolar. Daí a importância no processo de aprendizagem do conceito de Monteiro (2001) de conhecimento escolar que enfatiza que o saber produzido na escola deve levar em consideração a dimensão histórica sob a perspectiva pluralista.

2.4.O Documento curricular do território maranhense e as questões de sexualidades

⁵ A BNCC elenca 6 competências específicas para a Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, são elas: 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. 3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O Documento Curricular do Território Maranhense, elaborado no ano de 2022, é fruto de uma política de alinhamento educacional que visa diminuir os altos índices de evasão escolar e baixa qualidade do ensino. Tais propostas são explicitadas logo no início do documento em seu texto introdutório.

Para tanto, com objetivo de sanar tais deficiências, o texto propõe a elaboração de um novo currículo pautado na: “[...] maior ênfase no protagonismo estudantil, valorização da criatividade pedagógica do professor, possibilidade de itinerários formativos, que serão ofertados pela escola para escolha dos estudantes, e o projeto de vida como centralidade do trabalho discente” (MARANHÃO, 2022, p. 16).

Destaca-se o termo protagonismo estudantil como prioridade contemplada nessa perspectiva educacional como um dos pilares das diretrizes pedagógicas atuais. Porém, quando se tem um convívio mais de perto com o debate desse termo no chão da escola, ainda se percebe uma dificuldade por parte dos discentes do real entendimento do que seja esse protagonismo. Portanto, é necessário debate na escola sobre o verdadeiro significado desse princípio e como ele pode e deve ser vivenciado para garantir uma melhor dinâmica no espaço escolar. Além disso, em consonância com as diretrizes educacionais na esfera federal, o projeto de vida também ganha destaque nos projetos educacionais no estado do Maranhão.

Aqui cabe discutir se somente uma reforma nas disciplinas curriculares é suficiente para dirimir as mazelas educacionais enfrentadas por anos no Brasil e no Maranhão. Outros aspectos que são importantes, são os fatores que contribuem para esses problemas e que não são elucidados nas propostas de melhorias educacionais, como: a falta de estrutura da maioria das escolas, que é um fator a ser mencionado, visto que a maioria das escolas não têm uma boa estrutura física que possibilite uma acolhida satisfatória dos seu alunado. Faltam de recursos didáticos, que também é um fator crítico em algumas escolas; onde muitos alunos precisam dividir esse material, por exemplo. Acrescenta-se ainda, uma jornada exaustiva enfrentada pela maioria dos professores que compõem o ensino público brasileiro.

O texto do DCTM (2022) enfatiza o termo maranhensidade para se referir a respeito de todos os sujeitos que compõem os diferentes contextos escolares do Maranhão. Para tanto, destaca-se a dinamicidade dos espaços educacionais englobados pelo documento, além disso, é necessário entender que os sujeitos que participam desses espaços são plurais e, portanto, as diretrizes educacionais devem trabalhar dentro dessa diversidade do alunado maranhense.

Com o objetivo de formar indivíduos em sua totalidade, há um apontamento, contrário da BNCC, mais direto e explícito em relação à temática da sexualidade, inclusive citando para o embasamento da discussão de autores de grande importância nos debates sobre gênero e

sexualidade. Nesse sentido, observa-se a elucidação da palavra sexualidade por 7 vezes, incluindo como uma competência a ser trabalhada na área de ciências humanas.

Além disso, há uma preocupação de explicar a importância da discussão das sexualidades no ambiente escolar até para dar sentido de pertencimento ao discente:

No contexto educacional, temas como sexualidade, diversidade e relações de gênero ainda são regulados por preceitos morais e, portanto, mantidos sob uma ótica sexista e heteronormativa, em que prevalece o caráter biológico aos aspectos sociais e culturais que tanto influenciam essas relações. A sexualidade é uma condição humana, mas que também se constrói socialmente e tem, portanto, caráter histórico (MOIZÉS; BUENO, 2012; RIBEIRO; SOUZA, 2008). Neste sentido, Louro (2000) acrescenta que os indivíduos que não estão adequados ao padrão de normatividade e não seguem a lógica sexo/gênero/sexualidade são colocados à margem também na escola, cujo currículo não os contempla ou não tem a intenção de contemplá-los, ainda que esses sujeitos marginalizados sejam necessários para circunscrever os contornos dos considerados “normais”. Desse modo, a educação precisa desmistificar as desigualdades e combater a desvalorização que muitos estudantes sofrem em relação à sua forma de ser e estar no mundo (MARANHÃO, 2022, p. 24).

É oportuno destacar que o documento já trabalha a sexualidade sob uma perspectiva cultural e social, em detrimento daquela, simplista e biológica. Além de elucidar a necessidade de vencer a visão ultrapassada da heteronormatividade, não somente no contexto escolar, mas na sociedade como um todo e, entende que a invisibilidade desse tema na escola tem como consequência a marginalização de estudantes que não se enquadram no perfil de heteronormatividade imposto ao longo dos anos.

O olhar atento sobre o destaque trazido no documento sobre a sexualidade como competência 4 e 5 da disciplina de Sociologia, observa-se na inclusão de assuntos importantes para sanar esse processo de invisibilidade histórica da temática da sexualidade pois, entre os conteúdos elencados tem-se relações de Gênero, Efeitos do Patriarcado, Feminismo, Dominação masculina e suas manifestações, Divisão sexual do trabalho, Violência simbólica e Homofobia. Tais objetos, pela própria proposta do Documento Curricular do Território Maranhense, podem e devem ser trabalhado através da interdisciplinaridade, ou seja, todas as disciplinas que compõem o currículo têm a faculdade de abrir espaço nas suas aulas para tais debates.

Assim, é salutar e necessário que a escola esteja aberta a tais discussões para além de formar indivíduos em sua totalidade, ou seja, uma educação que extrapole as competências acadêmicas e priorize a uma formação humana desses estudantes a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As proposições do DCTM para a Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas enfatiza a importância de currículo baseado na pluralidade de sujeitos e na

interdisciplinaridade, voltadas para uma educação de fato integral. Dessa forma, o documento salienta que:

[...] competências e habilidades para a área formam o alicerce para o desenvolvimento dos estudos voltados para o ser humano e a sociedade, na construção de um currículo alicerçado na identificação desse jovem e na criação de um ambiente propício para valorização do protagonismo juvenil, a partir de um currículo comum, composto de especificidades inerentes aos aspectos locais, de forma a atender a diversidade da juventude maranhense e ressignificar essa educação na compreensão de diferentes identidades, mas sob o eixo de aprendizagens essenciais comuns da área, garantidas a todos (MARANHÃO, 2022, p. 99).

Nesse sentido, observa-se orientações para um currículo em consonância com os objetivos dos movimentos sociais que preconizam a inclusão de identidades historicamente invisibilizadas. No entanto, cabe destacar que por mais que esteja descrito no documento tal prerrogativa, muitas vezes, na prática, em sala de aula, não se consubstanciam, em ações concretas.

3. PROPOSIÇÃO DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL DOS ESTUDANTES

O que seria uma Educação de Tempo Integral? Quais princípios norteariam esse modelo de escola? Quais os objetivos da Escola de Tempo Integral? Desde a Grécia, Aristóteles já questionava sobre a importância de uma escola que se preocupasse com a formação integral dos estudantes. Mas que Escola Integral Aristóteles desejava?

No Brasil, as discussões sobre Escola Integral ganham notoriedade com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que preconizavam esse modelo educativo como dever do Estado. Porém, a escola de tempo integral se consubstancia com os modelos de Escola Parque, de Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação (CIEP) Pública de Darcy Ribeiro.

O primeiro teve seu projeto piloto implementado em Brasília, mas, que ao longo dos anos, se distanciam dos objetivos de Anísio Teixeira. Já o segundo, se efetivou no governo de Leonel Brizola (1983-1987) com complexos escolares destinados a estudantes de 1ª a 4ª séries; que abrangiam assistências médicas, bibliotecas, quadras esportivas, entre outros setores. Tais escolas propuseram um sistema educativo com avaliações por objetivos extinguindo a sistemática de reprovação dos discentes. Além disso, a fim de garantir a socialização, a instrução escolar e a formação cultural funcionavam em horário integral.

Em 1990, no governo Collor, os CIEPS ganharam uma roupagem mais assistencialista mudando o nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACS), tal modelo foi alvo de inúmeras críticas pois aparentava mais um projeto político eleitoreiro do que pedagógico.

Atualmente, é sabido que os estudantes aprendem em vários locais: em casa, na igreja, nas ruas, ou seja, a escola não é mais o único território de aprendizagem, mas existem múltiplos espaços onde a aprendizagem acontece. Nesse sentido, a educação integral deve ser entendida muito mais que aquela feita em horário integral e sim, precisa objetivar a formação integral desse estudante; preconizando também fazer da escola um ambiente de inclusão social.

Porém, observa-se que a escola pública está mais interessada em garantir a permanência do alunado pobre dentro da escola do que lhe propiciar a promoção de um ambiente de aprendizagem integral. Em contrapartida, o estudante de escola particular já dedica seu tempo integralmente a múltiplas aprendizagens, pois nos horários extraclasses já realizam atividades culturais e/ou esportivas que contribuem para sua formação integral.

Nesse sentido, questiona-se se a educação integral deve ser entendida como uma política pública. Se o Estado oferece ao seu público educacional uma escola integral ou escola de tempo integral.

Mais do que a permanência do estudante em horário integral na escola, almeja-se, para efetiva concretização de uma educação satisfatória, uma escola cujo objetivo primordial seja a formação do discente em múltiplas dimensões, principalmente a humana:

A escola pública precisa ser **integral, integrada e integradora**. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade (GADOTTI, 2009, p. 32).

Nesse sentido, a participação de toda comunidade escolar envolvida no processo de ensino-aprendizagem é imprescindível, bem como é importante incluir no Projeto Político Pedagógico da Escola, o currículo não formal e o informal. Afinal, as aprendizagens também se concretizam fora dos muros da escola, sendo importante o debate entre escola e comunidade, objetivando a melhoria do aprendizado dos estudantes.

No que tange às escolas públicas, nota-se que ao longo dos tempos estas vêm ganhando um status quo de proteção social, respondendo a demandas que o Estado em si não tem conseguido suprir. É claro que a escola deve responder a demandas do tempo presente, porém, entendê-la como o único mecanismo de garantir as deficiências do Estado enquanto organismo capaz de dirimir as desigualdades sociais é um fardo demasiadamente pesado.

Para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem é interessante levar em consideração o pouco tempo que o discente passa na escola pois ele interfere no baixo rendimento escolar. Porém, esse tempo precisa ser trabalhado com o objetivo de desenvolver a formação humana e cidadã desses jovens.

Dito isso, é necessário entender que todas as escolas devem ser de educação integral, mesmo que não sejam em tempo integral. Devem ampliar a dimensão cognitiva e afetiva e emocional dos estudantes.

De qual Educação Integral estamos falando? É preciso perceber que não há um modelo pronto que se adeque a todas as realidades escolares. “Um princípio norteador curricular para as escolas é necessário, porém, cada escola deve levar em consideração o lócus social no qual está inserido. É necessário, antes de qualquer coisa, mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação” (GADOTTI, 2009, p. 40).

Pensar em um ambiente de aprendizagem holístico, onde os estudantes não apenas desenvolvam competências das disciplinas da BNCC, mas também eles sejam integrados à formação afetiva e cidadã dos jovens. Nesse sentido, os Centros Educa mais no Maranhão devem priorizar tais perspectivas para que possam garantir, de fato, uma educação integral para seu público.

3.1.O Centro Educa Mais Margarida Pires Leal e sua proposta de escola de tempo integral

O Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal, localizado no bairro da Alemanha em São Luís do Maranhão, foi construído em 1863, inicialmente como um Convento Santa Clara dedicado a crianças da educação infantil e ensino fundamental. Posteriormente foi vendido para o governo do Maranhão.

Durante muito tempo o prédio abrigou uma escola de magistério de referência na capital do Maranhão:

A Escola Normal do Maranhão foi criada em 15 de abril de 1890, pelo Governador Dr. José Thomas de Porciúncula com o objetivo de preparar professores para atuarem nas quatro primeiras séries do primário. Em 1981 foi revitalizada, passando a denominar-se INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (IEMA), oferecendo a Habilitação Profissional de Formação para o Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série), de acordo com o disposto na Lei 5692/7, sofreu ao longo dos anos, várias reformas na sua estrutura administrativa, pedagógica e curricular para atender aos dispositivos legais.

Através do Decreto nº. 16.302 de 06/07/1998, esta instituição teve seu nome alterado para o CENTRO DE REFERÊNCIA PARA FORMAÇÃO DE MAGISTÉRIO “PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL” e no ano de 2003 pelo Decreto nº. 19.674 de 25/06/2003 passou a chamar-se CENTRO DE ENSINO MÉDIO “PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL”, passando a oferecer o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. No espaço da escola, funcionam outros programas voltados para a formação continuada de docentes e aprofundamento do processo de escolarização, como é o caso do Proformação (Programa de formação de professores leigos em exercício), Um salto para o Futuro e TV Escola, bem como, aqueles que envolvem diretamente o corpo discente, como era o caso do Projeto Aprendendo com a dança e o Proinfo que objetivou a inclusão digital. PPP da escola (Anexo I, p. 98).

Funcionou como ensino regular até o ano de 2017 quando trabalhou de forma mista, o 2º e 3º anos, de forma regular, e 1º ano, de maneira Integral. Em consonância com a meta 6 do Plano Nacional de Educação¹ que objetiva a criação, até 2024, da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas da rede pública do Brasil; o governo do estado do Maranhão, através da Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016 e alinhado com o Plano Estadual de Educação da Lei 10.099, criou o Programa de Educação Integral-PROEIN com seguinte propósito:

Considerando a missão do Governo de fortalecer a educação básica da rede estadual, ao primar pela introdução de novos métodos e práticas no cenário educacional, que viabilizem a existência de uma escola voltada para a excelência acadêmica e para a formação de jovens competentes, autônomos, solidários e corresponsáveis por sua própria suficiência, bem como pela transformação da sociedade em que vivem (MARANHÃO, 2016).

Assim, em 2016, inicia no Maranhão, a implementação de 11 escolas de Tempo Integral, incluindo nesse bojo a Escola Professora Margarida Pires Leal que passou a ser chamado Centro de Educação Integral Professora Margarida Pires Leal. Esse processo de transformação foi bem conturbado, pois boa parte da comunidade escolar rejeitou esse modelo de escola, além disso, a equipe gestora tinha sido recentemente eleita, e seria substituída por profissionais aprovados em seletivo feito pela Secretaria de Educação do Maranhão. Assim, no ano de 2017, o Centro de Educação Integral Margarida Pires Leal funcionou atendendo o público de ensino regular nos 2º e 3º anos do Ensino Médio, e apenas o 1º ano do Ensino Médio de maneira Integral.

Salienta-se que essa política de implantação de escolas integrais acaba diminuindo, paulatinamente, a oferta do ensino da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), prejudicando, consideravelmente, os alunos que, de certa forma, precisam conciliar os estudos com outras atividades. Outro aspecto também relevante é a desistência de alguns alunos das escolas de tempo integral, pela necessidade de realizarem outras tarefas, já que eles ficam integralmente na escola.

Em 2019, com a Lei Ordinária 10.995, é instituída a política educacional da “Escola Digna”, definindo as diretrizes educacionais para os Centros Educa Mais, ficando assim estabelecido que:

- a) os Centros de Educação Integral são unidades escolares públicas, estruturadas pedagógica e administrativamente com o objetivo de atender aos estudantes em regime de tempo integral;
- b) para efeito de definição de sua estrutura organizacional, os Centros de Educação Integral serão considerados escolas de grande porte, independentemente do número de alunos matriculados;
- c) a estrutura administrativa dos Centros de Educação Integral será composta por 01 (um) Gestor-Geral, 02 (dois) Gestores Auxiliares, um com função administrativo-financeira e outro com função pedagógica;
- d) o Gestor-Geral e os Gestores Auxiliares serão selecionados por meio de processo seletivo interno simplificado e os designados assinarão contrato de gestão específico, que atenda às diretrizes da educação integral;
- e) os profissionais que atuarão no Centro de Educação Integral serão avaliados, anualmente, por meio de instrumento próprio, elaborado a partir das metas estabelecidas no contrato de gestão;
- f) o quadro de docentes dos Centros de Educação Integral será formado, preferencialmente, por servidores do Subgrupo Magistério, ocupantes de 02 (dois) cargos de 20 (vinte) horas semanais ou por servidores ocupantes de 01 (um) cargo de 40 (quarenta) horas semanais, que se submeterão às diretrizes da educação integral (MARANHÃO, 2019).

Atualmente, esses Centros ficam sob a tutela e supervisão da SUPCET- Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral. A estrutura organizacional dos centros é configurada da seguinte forma: a equipe gestora é composta pelo Gestor Geral, Gestor Pedagógico e Gestor Administrativo-Financeiro. Enquanto a equipe pedagógica é formada pelos Professores Coordenadores de Área (PCAs), a Equipe de Professores e Supervisores Escolares, todos sobre o regime de dedicação exclusiva. A cada período é realizado um Ciclo Formativo, direcionado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com o objetivo de acompanhar as estratégias educacionais implementadas na escola.

Por que, dentre tantas escolas estaduais, essa foi uma das escolhidas para integrar esse novo modelo pedagógico? Alguns fatores nos permitem elucidar tal questionamento: primeiro, pela estrutura física ampla da escola, que é composta por 13 salas de aulas, quadra esportiva, auditório, além de um espaço para construções de áreas de vivências importantes para os alunos que passam o dia na escola, afinal, a carga horária é de 45 horas semanais. Segundo, pela sua localização estratégica no bairro da Alemanha, próximo da parada de ônibus, o que facilitaria o acesso de alunos de outros bairros e até de outros municípios. Disso nos resulta um alunado bastante heterogêneo no que tange à condição social e educacional. E, por último, por ser localizado em um bairro de periferia, é uma excelente opção para tirar os jovens de caminhos tortuosos e violentos.

Observa-se a preocupação em criar uma escola com novos modelos teóricos pedagógicos. Para atingir tal objetivo de formar jovens autônomos, competentes e solidários nos Centros de Educação Integral do Ensino Médio é implementado um conteúdo pedagógico, método didático e sistema administrativos próprios. Dessa forma, tem-se a uma jornada escolar dividida entre os conteúdos propostos pela BNCC e os componentes curriculares da Base Diversificada de Ensino.

Para atender a essa finalidade, o governo do Maranhão faz uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) com o objetivo de implantar um modelo pedagógico das Escolas de Tempo Integral. O ICE é uma empresa criada em 2003, no Estado do Pernambuco, inicialmente com a tarefa de reestruturar o Ginásio Pernambucano, e, ao longo dos anos, foi estendendo gradativamente seus tentáculos pelo Brasil com sua proposta educacional alicerçada na Escola da Escolha, inspirada nos preceitos do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa.

É pertinente aqui fazer um adendo a esse processo de implantação dos Centros Integrais no Maranhão. Primeiro, é necessário ter um olhar bem crítico para o processo de diminuição do papel do Estado nas esferas sociais, entre as quais, a educação. Essa diminuição acarreta a

entrada de entidades com fins privados que acabam manipulando o processo de ensino e aprendizagem. Segundo, a implementação se deu sem o estudo adequado para mapear a necessidade real de cada lócus e seu alunado, a fim de modificar e adequar a estrutura do modelo da Escola, da Escolha para realidade do Maranhão, o que tem como consequência, uma homogeneização e padronização do processo educacional, que origina grandes prejuízos, já que não leva em consideração as singularidades dos chãos das escolas.

Aqui é oportuno diferenciar a educação integral como aquela que tem como objetivo desenvolver os estudantes em múltiplas facetas como ética, física, afetiva, intelectual, social e outras. Portanto, uma educação de cunho emancipador e libertador da educação em tempo integral que tem um viés mais paternalista e assistencialista; aquela que tentar diminuir os efeitos das fragilidades familiares e sociais dos estudantes. Apesar de parecidos, os termos da educação integral e educação em tempo integral não são sinônimos.

Como salienta Pestana (2014, p. 37):

[...] podemos dizer que as concepções de educação integral enfatizadas neste estudo estão relacionadas a duas possibilidades: a sócio-histórica e a contemporânea. A primeira, como vimos, diz respeito à formação integral do homem para agir política e socialmente, em vários momentos históricos e de sua própria história, por meio de uma formação humana mais completa, multidimensional. A segunda parte de princípios, ações e programas configurados a partir de políticas públicas sociais “integradas”, se assim podemos denominá-las, e que incluem a ampliação do tempo escolar. Esta forma contemporânea de entendimento não “reduz” a educação integral à ideia histórica de formação humana, mas busca outras relações, direcionadas por essas variadas políticas públicas que têm, como base, a proteção social.

Nessa perspectiva de escola em tempo integral contemporânea, esvaziam-se os espaços de pluralidade dos sujeitos e, conseqüentemente, gera um processo de uniformização educacional se aproximando do que Foucault (2008) define como um exercício de controle normalizador sobre os corpos, nesse caso, corpos dos estudantes que ocupam o espaço escolar. Daí resulta o processo de diferenciação entre o que é normal e o que patológico, instituindo normas que intervenham nos corpos e condutas que não se adequem a um padrão.

Em terceiro lugar, esse gerenciamento educacional, por uma empresa privada, pode não ser tão sadio pois estas acabam interferindo, a partir de uma ótica capitalista e pouco educacional, em várias esferas que vão desde as secretarias de educação até o Ministério da Educação. Além disso, apesar de formações continuadas oferecidas aos professores, não há modelo substancial orientativo para auxiliar os docentes na prática em sala de aula, o que traz como consequência a constante fiscalização do trabalho do docente atrás de implantação de “novas tecnologias” a serem gerenciadas pelo próprio ICE, gerando uma relação de constante dependência entre as escolas e o instituto.

Ademais, é pertinente salientar que todo esse processo foi liderado por uma empresa que tem suas diretrizes em conformidade com o Novo Ensino Médio, que esvazia as disciplinas da área de ciências humanas dos currículos do Ensino Médio, o que traz enormes prejuízos para os estudantes. Portanto, é necessário ter um olhar cauteloso para essa iniciativa de capitais privados para solucionar as mazelas e precariedades do sistema educacional brasileiro. Para que essas soluções não sirvam apenas para satisfazer as demandas de lucros, já que boa parte dessas empresas recebe e administra recursos públicos para a educação.

3.2.O currículo da escola: A proposta interdimensional e o projeto de vida

O modelo da *Escola da Escolha* tem como centralidade o jovem e seu projeto de vida, para tanto, se propõem a desenvolver no alunado 3 eixos formativos. O primeiro, a *formação acadêmica de excelência*, que se expressa no domínio que o discente tem sobre os conhecimentos adquiridos da educação básica. O segundo, a *formação para a vida*, que são as referências que esses jovens têm a partir de sua relação com o meio em que estão inseridos, e, por último, a *formação para as competências para o século XXI*, não são somente no âmbito cognitivo, mas também emocionais e afetivos.

Para o pleno desenvolvimento desses 3 eixos formativos, é necessário um currículo que atenda a tais demandas e que, principalmente, esteja atento às necessidades individuais dos estudantes, daí porque a proposição de pedagogia diretiva, crítica e democrática, proposta por Antônio Carlos Gomes da Costa.

A fim de cumprir o propósito de formar estudantes com consciência cidadã e preparados para as competências do sec. XXI, a estrutura curricular dos Centros Integrals se configura com uma carga horária 5400h, sendo 1680h da parte diversificada do currículo composto por Práticas Laboratoriais Experimentais, focado na área de ciências da natureza e matemática; Estudo Orientado, onde os estudantes planejam e organizam uma rotina para a melhoria dos seus estudos, Disciplinas Eletivas, escolhidas semestralmente pelos discentes com objetivo de aprofundar os conteúdos da BNCC. Conforme observamos no esquema abaixo, retirado dos cadernos orientativos do ICE:



Figura 01 - Esquema

Finalizando a base diversificada do currículo, tem a disciplina Projeto de Vida, que é a centralidade do modelo pedagógico, onde os alunos são impulsionados a refletir sobre sua identidade nas dimensões pessoal, social e profissional. É salutar pensar nessa relação entre as disciplinas da BNCC e da Base Diversificada como um sistema orgânico, à medida que são interdependentes e complementares, assim os planejamentos das aulas devem levar em consideração os valores elencados na disciplina Projeto de Vida.

Como se observa no organograma dos cadernos orientativos do ICE, o Projeto de Vida assume a centralidade do projeto educativo:



Figura 02 - Organograma

As aulas estruturadas do Projeto de Vida totalizam 2 horários semanais nas turmas de 1º e 2º séries e têm como objetivos fazer o jovem protagonista refletir sobre sua identidade, valores e apoiá-lo a construir metas para seu futuro, não somente na vida profissional, mas também na sua esfera pessoal e social. Tais prerrogativas se ancoram nas competências gerais descritas na BNCC, principalmente as de nº 8 e 10 que versam que:

8º Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas [...]

10º Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

É importante salientar que o Projeto de Vida é, ao mesmo tempo, uma disciplina que compõe a estrutura curricular da Escola de Tempo Integral e, também um princípio pedagógico. Como componente curricular este deve ter um material didático próprio e ter profissionais capacitados para atuar como professores dessa matéria. E como princípio pedagógico este deve perpassar por todo currículo da BNCC, dessa forma, todos os discentes devem, de certa forma, trabalhar os princípios do Projeto de Vida em suas aulas. Assim, a dinâmica do Projeto de Vida pode ser definida como:

Tempo para o seu desenvolvimento e deve ser acompanhado de material específico para o trabalho em sala de aula, que pode ser adaptado a partir da realidade local, como autoconhecimento, construção do sujeito e discussão sobre sonhos. Esta opção assegura um momento específico para a discussão e aprofundamento no tema, além de possibilitar formação aos profissionais envolvidos. É importante que o projeto de vida, apesar de trabalhado em componente curricular, seja compartilhado com todos da escola de modo que seja possível alinhar o trabalho em torno dos temas desenvolvidos (BRASIL, 2018, p. 09).

Nesse ponto, cabe salientar que nem todos os professores passaram por uma formação para adquirir aprofundamento nas diretrizes do Projeto de Vida. Além disso, essas disciplinas da base diversificada do currículo acarretam uma sobrecarga no ofício do professor, pois este deverá ter tempo e estudo para a elaboração de aulas, o que, de certa forma, extrapola os conteúdos de sua formação acadêmica.

Outra questão a ser discutida é que a inserção da disciplina de Projeto de Vida acarreta a diminuição da carga horária das Ciências Humanas, o que traz significativos prejuízos ao alunado e para o professor, uma vez que este precisa adequar as demandas dos seus conteúdos em uma carga horária menor.

Além disso, a disciplina Projeto de Vida acaba por homogeneizar os estudantes fazendo com que todos sejam obrigados a ter seu projeto profissional e pessoal pronto ainda no Ensino Médio. Como se o estudante fosse compelido a ter seu futuro todo projetado e

arquitetado em sua cabeça, sem ao menos ter conhecido todos os conteúdos das disciplinas componentes da BNCC.

Como salienta Moraes, Brito e Costa (2022, p.5):

[...] é preciso compreender que elas refletem uma tentativa de ressignificação do Ensino Médio como um todo, que passa a estar focado na “preparação para a vida”, assumindo um claro viés pragmático-utilitário, orientado para a gestão do tempo e para o melhor aproveitamento das oportunidades disponíveis. A mudança, na prática, traz consigo a privatização de todo o Ensino Médio. Não no sentido de que todas as escolas passarão a cobrar mensalidade, mas antes no sentido de que os estudantes serão vistos de maneira privada, acentuando-se a busca do sucesso particular em detrimento de dimensões formativas mais universalizantes. O modelo inspirador desse novo formato é claramente o coach, espécie de tutoria focada em melhorar o rendimento de profissionais em suas respectivas atividades. Mas como os estudantes do Ensino Médio não possuem ainda uma profissão definida, a não ser a “profissão” de estudante, o coach ou tutor assumiria o papel de “coach da vida”. Os professores, agora, já não se preocuparão, primordialmente, em ensinar as suas disciplinas, para as quais receberam formação específica; eles terão de se preocupar em instrumentalizar esse saber para, enquanto mediadores ou tutores, promoverem as “habilidades e competências” de seus alunos, a fim de que eles persigam seus objetivos particulares e tenham “sucesso na vida”.

Nesse sentido, volta-se a perceber a educação pela lógica neoliberal que forma matéria-prima para o mercado capitalista atual. Sem uma preocupação com a formação teórica desses estudantes, prima-se pela formação superficial dos componentes curriculares e uma supervalorização das disciplinas da Base Diversificada do Currículo.

Na 3ª série do Ensino Médio, o Projeto de Vida investe em uma nova roupagem e nomenclatura, Pós-Médio. Nesta disciplina, também com 2 horários semanais, são trabalhadas as metas pactuadas nas séries anteriores para a concretização do projeto de vida dos discentes. Além disso, há uma preocupação em prepará-los para as avaliações externas para ingresso em universidades e/ou faculdades.

Além das disciplinas da Base Diversificada, os Centros Integrais dispõem de Metodologias Ativas que visam melhorar o aprendizado dos jovens estudantes como os Clubes de Protagonismo, compostos somente pelos estudantes, é o momento em que eles podem exercitar suas habilidades; o Centro Educa Mais Margarida Pires Leal tem diversos clubes como de futebol, leitura, desenho, basquete, entre outros. Há também a Tutoria, que é uma metodologia onde o professor dá apoio pedagógico a seu tutorado de forma sistemática e planejada para que o jovem consiga traçar metas para concluir seu projeto de vida. As salas temáticas são ambientadas para cada disciplina com o objetivo de tornar a aprendizagem mais atrativa aos estudantes.

Tais orientações pedagógicas devem ser alicerçadas no tripé interdependente de homem, mundo e conhecimento. Educar seria criar espaços, empreender a construção do

mundo em si mesmo; é importante que o jovem seja fonte de solução dos problemas em diversas esferas, na escola, em casa, na comunidade em que vive, ou seja, que ele seja protagonista de sua própria história. Tais preceitos se aproximam do entendimento de Rusen (2006) que é necessário que o indivíduo torne seu lócus social, nas dimensões tempo e espaço, inteligível formando sua consciência histórica.

Como nos afirma Costa (2010): “concebemos o homem como ser capaz de assumir-se como sujeito da sua história e da História, agente de transformação de si e do mundo, fonte de iniciativa, liberdade e compromisso nos planos pessoal e social” (COSTA, 2010, p. 33).

O papel do educador nesse processo é muito importante, visto que as diretrizes pedagógicas vivenciadas em sala de aula não são neutras e sim baseadas na concepção do que docente tem sobre cidadania; afinal, este não consegue se desvencilhar de suas concepções que envolvem embates políticos e sociais. O importante é o professor assumir uma posição solidária, e principalmente, social, no processo ensino e aprendizagem. Assim é imprescindível criar um ambiente escolar de acolhida das diferenças para que o discente se sinta seguro para ser fonte de iniciativa e liberdade como nos propõe Costa (2010).

A fim de potencializar o Projeto de Vida na vida dos estudantes a Escola em tempo Integral deve fomentar o princípio pedagógico da Educação Interdimensional que visa desenvolver o estudante em sua totalidade, ampliando seus espectros em múltiplas dimensões. A velocidade do desenvolvimento da sociedade contemporânea que, preconiza um cenário cada vez mais competitivo e individualista, trouxe à tona uma crise ontológica do ser humano, onde este apresenta dificuldades de se relacionar consigo e com seus pares. À primeira vista impõe-se uma coletividade onde os principais preceitos iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade não têm mais espaço.

Costa (2010) aponta que essa crise é consequência do descompasso entre o dinamismo socioeconômico e cultural pela qual estamos passando, e o amadurecimento do homem em sua totalidade. Para sanar, tal descompasso é pertinente o expandir do indivíduo em múltiplos aspectos. Daí a importância da educação interdimensional que visa desenvolver o discente em quatro campos de habilidades: logos (raciocínio), pathos (emoção), o eros (corporeidades), mythos (religiosas). Durante muito tempo em razão do pensamento racional e científico, oriundo da modernidade, priorizou-se apenas o logos em detrimento das demais habilidades de conhecimento, e a escola não iria fugir à regra e irá privilegiá-la também dentro do processo ensino e aprendizagem, portanto, uma escola onde a mente deve prevalecer sobre o corpo.

Porém, no mundo globalizado, surgem novas relações sociais e afetivas, assim como

também variadas redefinições identitárias e os discentes precisam desenvolver competências capazes de compreendê-las. A sala de aula precisa ser um espaço de reflexão e instigar os jovens a desenvolverem “habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental... precisar não só inventar novas ideias e produtos — acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo, várias e várias vezes” (HARARI, 2018, p. 232).

Dito isso, a Escola da Escolha sugere uma pedagogia capaz de equalizar os 4 aspectos baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de 1996:

...educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que **existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta** (UNESCO, 1996, p. 89-90).

Estes são enquadrados como os 4 pilares da educação da Escola em Tempo Integral, o primeiro aprender a conhecer deriva não apenas as competências cognitivas do estudante mas também da capacidade de tornar inteligível a sua realidade, da sua capacidade de autodidatismo; a segunda, aprender a fazer-se evocar nas competências produtivas relacionando, principalmente, a formação profissional, à medida em que o jovem consiga aplicar os saberes adquiridos na escola a uma educação para o trabalho; aprender a viver juntos ou aprender a conviver é habilidade relacional, à proporção que o indivíduo consegue compreender a alteridade do outro e, principalmente respeitá-la. E, por último, aprender a ser, capacidade pessoal de aprimorar o homem em sua totalidade: espírito e corpo estimulando o autocuidado, autoconhecimento e, principalmente, auto aceitação.

A materialização desses pressupostos se dá, em primazia, na disciplina de Projeto de Vida, centralidade do modelo dos Centros Educa Mais, ministrada em 2 horários no 1º e 2º anos do Ensino Médio. O objetivo dessa disciplina é auxiliar o jovem protagonista a trilhar o caminho em busca da concretização do seu projeto de vida, ampliando sua formação em múltiplas dimensões.

Assim, é necessária uma estreita afinidade entre as disciplinas da BNCC e a do Projeto de Vida, pois nessa busca pelo autoconhecimento e reflexão sobre o “ser e o querer ser”, a relação entre essas deve ser harmônica e orgânica, onde os conteúdos trabalhados em sala de aula devem levar em consideração as necessidades do estudante e de seu projeto de vida, portanto, há entre elas uma relação simbiótica com proveitos múltiplos em vários aspectos. Os

valores elencados na disciplina Projeto de Vida devem ser dinamizados em sala de aula por todos os professores para que essa relação seja, de fato, vantajosa.

Vale ressaltar, também que o Projeto de Vida não se propõe apenas a ampliar a dimensão profissional desse discente com a inserção dele no mercado de trabalho, mas também desenvolver a esfera pessoal, preconizando o entendimento de sua identidade, seus valores e o reconhecimento de seus sentimentos; e na social fomentando suas relações interpessoais. Como afirma Harari (2018), o jovem protagonista necessita saber lidar com as problemáticas do século XXI não somente na perspectiva da racionalidade, como também socioemocional.

A escola deve ser entendida como espaço formativo que possibilite aos estudantes delinarem suas perspectivas de futuro levando em consideração as habilidades socioemocionais desses jovens. É fato que esse alinhamento entre os currículos escolares com as demandas juvenis não é recente, mas agora se consubstancia esse diálogo entre essas habilidades com as competências para o século XXI, com a finalidade de formar esses estudantes em sua totalidade.

Porém, apesar da competência 6 da BNCC expressar que:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Exercitar no estudante a consciência de que ele precisa desenvolver a capacidade de autogestão não é uma tarefa das mais fáceis, visto que é necessário que toda a comunidade escolar esteja embebida dos pressupostos do que é a disciplina Projeto de Vida. Trabalhar ética, cidadania, gestão do tempo, perspectivas de sonhos e futuro e levar essas demandas para a sala de aula, em todas as disciplinas, requer uma formação adequada para todo o corpo docente para que as demandas do Projeto de Vida sejam trabalhadas verdadeiramente com o propósito de movimentar a capacidade de autonomia, liberdade e consciência crítica.

Essa dinâmica, por vezes, demonstra certa fragilidade, fruto da falta de formação adequada para todos que compõem a comunidade escolar. Assim, todo o corpo docente deveria receber um embasamento teórico adequado para, de fato, se apropriar verdadeiramente, dos preceitos do Projeto de Vida. Como trabalhar os valores e preceitos do Projeto de Vida em sala de aula? Entender como funciona e qual a importância da disciplina é parte fundamental para efetividade do modelo pedagógico da Escola da Escolha, visto que a ela é a centralidade da escola. Assim, é importante que todos os professores participem de

uma formação adequada para se apropriar dos princípios do Projeto de Vida para que possam concretizar a relação harmônica e simbiótica entre a disciplina de Projeto de Vida e as demais da BNCC.

Outro ponto que merece ser discutido, é o processo de formação dos professores nas universidades, pois é necessária uma reestruturação da estrutura curricular nos cursos de licenciaturas para que os estudantes egressos tenham condições de equalizar os saberes obtidos na academia com aqueles necessários para o ensino na sala de aula da Educação Básica.

3.3.O Projeto Político Pedagógico e suas proposições

Como instrumento norteador das diretrizes pedagógicas do Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, o Projeto Político Pedagógico da Escola foi elaborado em 2003 com a participação de toda a comunidade escolar. Em 2017, o documento foi revisado pela equipe gestora da época acrescentando os princípios da Escola da Escolha.

Logo no início, percebemos a preocupação em criar coletivamente uma identidade da escola, embasada nos aportes teóricos de Ilma Passos, Celso Vasconcelos e Libâneo, que nesse momento deixa de ser para formação do magistério e passa a ser uma instituição voltada para o Ensino Médio. Além disso, nota-se uma preocupação em estabelecer uma relação harmônica entre duas modalidades de ensino, a regular e a integral, visto que nos anos de 2017 a 2018, havia na escola as duas modalidades de ensino.

Há um questionamento interessante no documento por que e para que estamos educando? Entendendo que a instituição de ensino não se limita a transmissão de conteúdos, mas contribui na formação de identidades. É importante pensar no fazer pedagógico que incorporem no seu cotidiano experiências historicamente invisibilizadas, através de uma perspectiva de transformação da realidade social em que esse estudante está inserido. Reconhecer identidades é estabelecer um sentido de pertencimento. No entanto, como nos afirma Louro (2000, p. 12), “somos sujeitos de muitas identidades”, e nossos corpos e suas performances se modificam historicamente. Não vivenciamos nossas corporeidades da mesma maneira, principalmente no que tange a nossa sexualidade.

A sexualidade não é algo dado e/ou acabado, muito menos um artifício pessoal, mas um construto social e político. Ao longo dos anos, foram criados discursos para regular e normalizar, e principalmente, homogeneizar o sexo e a sexualidade, sem levar em consideração que estes se modificam historicamente. Dessa forma, estabelece-se um padrão

de comportamentos dos corpos: heterossexual, binário, branco e cristão. E todos aqueles que escapam a esse padrão normativo são subalternizados.

Dessa forma, os estudantes dentro da escola precisam performar masculinidade e feminilidade impostas por discursos que regulam seus corpos e suas identidades. É por isso que um estudante do sexo masculino usar batom nos corredores da escola causa tanto alvoroço já que seu corpo não se enquadra nos padrões de normalidade socialmente impostos.

Assim, cabe aqui ressaltar que uma das premissas da disciplina Projeto de Vida que em seu primeiro capítulo intitulado Quem sou eu? Objetiva desenvolver a habilidade do autoconhecimento onde o estudante é levado a uma imersão para conhecer a si mesmo, suas potencialidades e virtudes e, entender como esse processo perpassa pelo reconhecimento das suas características. Daí a importância do diálogo com essas experiências para que a escola desconstrua a ideia de normalização das diferenças que pressupõe a uniformização de seu alunado, não dando espaço para trabalhar nas fronteiras das diferenças.

Durante muito tempo as instituições de ensino se preocuparam em adequar corpos e enquadrá-los em determinadas identidades, sempre pautadas na lógica da heteronormatividade, dessa maneira observa-se nesse espaço um mecanismo de controle das identidades, que subtrai as singularidades de cada sujeito. Portanto, é necessário pensar o ambiente educacional a partir de experiências historicamente invisibilizadas, pois é dessa forma que o jovem protagonista poderá responder, com propriedade, e sem um sentimento de busca de aceitação e sobrevivência a pergunta do capítulo 2, da disciplina projeto de vida Espelho, espelho meu... Como eu me vejo?

O exercício da comunidade escolar em perceber o porquê do afastamento das atividades escolares daqueles alunos cujos corpos não performam o ideal de heteronormatividade imposto pela sociedade pode auxiliar no alcance do objetivo geral do PPP da escola que preconiza:

Orientar o desenvolvimento de uma prática educativa de **qualidade que assegure o acesso e a permanência do (a) aluno (a) na escola**, permitindo-lhe adquirir conhecimentos, atitudes, valores e habilidades necessárias ao exercício da cidadania, à **construção da sua identidade** e à sua inserção no mundo do trabalho (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR, 2017, p. 101).

Como a escola pode assegurar a permanência de todos os alunos? Principalmente, aqueles cujos corpos são marginalizados historicamente? Como auxiliar a concretização dos projetos de vidas desses jovens se eles não se veem pertencentes a um padrão que se consolidou ao longo dos tempos? É importante que a escola se desnude de um ideal de neutralidade que só interessa à consolidação de modelos discriminatórios e excludentes, isso

se dá quando os educadores ampliam seus olhares para além dos muros da escola e discutem o que deve ser aprendido, enfatizando a capacidade a ser desenvolvida pelos jovens protagonistas na disciplina Projeto de vida: conhecer a realidade na qual se insere, expressando a própria história pessoal. Afinal, as marcas deixadas pela escola na vida dos estudantes não se limitam aos conteúdos programáticos aprendidos ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, mas, principalmente, por situações vivenciadas no cotidiano do ambiente escolar:

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2000, p. 16-17).

A escola, enquanto instituição que pedagogiza corpos, silencia as diferenças e enquadra corpos a padrões que interessam a interesses políticos e sociais. O que propomos é um ambiente escolar que estabeleça o aprendizado pelas diferenças como nos expõe Miskolci (2017) que interpela, quando se trata de discussões sobre gênero e sexualidades, a substituição do conceito de “diversidade”, maciçamente utilizado para dar uma falsa aparência de convivência harmônica, que está relacionando a ideia de tolerância pelo termo “diferença” que significa reconhecer a singularidade do outro e partir desse reconhecimento transformar as relações sociais e de poder.

O PPP do Centro Educa Mais Margarida Pires Leal traz como definição de escola: instituição que deve propiciar, de forma sistemática e coletiva, o desenvolvimento do educando nas dimensões intelectual, social, afetiva, ética, etc., para atuar de forma autônoma, crítica, criativa e transformadora na sociedade. Nesse sentido, é necessário refletir e criar uma escola que não reproduza um ideário normatizador que padroniza os estudantes. O que se percebe é que, com o passar do tempo, a escola, enquanto instituição, tem estabelecido

imposições e proibições, criando “verdades”, como afirma Louro (2000). Porém, é importante desconstruir esse perfil, discutindo as diferenças e não as silenciar, fazer delas uma zona de aprendizado mútuo e contínuo.

Outro ponto importante do Projeto Político Pedagógico da Escola é a menção na importância da participação da família na efetividade do processo ensino-aprendizagem; nessa questão é pertinente frisar que a família é o ponto de intercessão entre a escola e sociedade; dessa forma é salutar “promover eventos educativos que possibilitem a integração com a família e a comunidade, tendo em vista, a melhoria do processo de formação educacional e maior participação da família/comunidade” como descreve o documento escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Como parte das Metodologias de Êxito da Escola da Escolha e com o objetivo de promover o envolvimento cada vez maior das famílias no chão da escola, destacam-se as comunidades de aprendizagem que propõem um diálogo entre escola, família e a comunidade em que a escola está inserida. Para tanto, 3 objetivos norteiam tais metodologias: a transformação da estrutura e da cultura escolar, perspectiva dialógica da aprendizagem e implementação de atuações educativas de êxito, que foram inspirados no Programa Marco da Comissão Europeia coordenado pela Universidade de Barcelona, assim originou-se o projeto INCLUD_ED, que buscava superar as discrepâncias sociais através de incentivos de melhorias educacionais.

Das 7 práticas elencadas pelo projeto, os grupos interativos, onde os estudantes resolvem exercícios com ajuda de adultos, biblioteca tutorada, que estende o horário de funcionamento da biblioteca com ajuda de voluntários, a formação de familiares que propõe estudos do modelo pedagógico da escola pela família e, a participação educativa da comunidade que visa ao envolvimento de toda a comunidade escolar nos espaços formativos da escola; corroboram para um processo mais participativo da família das demandas da escola.

Tais práticas possibilitam aproximação da família tornando viável a discussão de temas relevantes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos jovens protagonistas. Desse modo, nesse panorama seria extremamente importante o engajamento de debates sobre gênero e sexualidade que permeiam o seio da escola. Assim, questões importantes que acontecem no cotidiano escolar, tais como o uso de banheiro por pessoas transexuais, o uso de batom pelos meninos, a participação de casais homossexuais nas atividades culturais da escola (no São João, nas peças de natal e demais eventos) entre tantos outros poderiam ser esclarecidas e discutidas por toda a comunidade escolar, já que o próprio modelo da Escola da

Escolha preconiza a tomada de decisões para as diretrizes da escola por todos os atores que formam a escola; estudantes, família, professores, gestão.

Esse diálogo auxilia do desenvolvimento de jovens autônomos, solidários e competentes e, principalmente, contribui para a formação de agentes transformadores que reverberem práticas solidárias e não preconceituosas, não somente no território escolar, mas em toda a sociedade.

4. DISCURSOS SOBRE AS IDENTIDADES E PERFORMATIVIDADES NA ESCOLA

A identidade é uma categoria que atravessa todos os sujeitos e está intrínseca à própria essência de cada indivíduo. Nesse processo de categorização é importante perceber que essa formação identitária é, muitas vezes, anterior à própria existência do ser. Para Butler (2019) a identidade é resultado de práticas e discursos historicamente constituídos ao longo dos anos.

Logo, essa significação identitária é consequência de poder social e culturalmente arquitetadas por diversas instituições. Dessa significação surgem os cenários de exclusão e diferenciação. Portanto, é necessário um olhar transitivo e plural para analisar as categorias de gênero e sexualidades, visto que estas são construtos sociais evidenciados a partir do corpo sexuado, ou seja, corpos masculinos não necessariamente são exclusivamente de homens, assim como corpos femininos não são exclusivamente de mulheres. Afinal tais categorias são fluidas e se modificam constantemente.

Assim, a sexualidade, como afirma Foucault (1988), é alvo de mecanismo de regulação e controle social, e aqueles corpos desviantes, ou seja, que não estão dentro dos padrões impostos na normalidade. A igreja, a escola e a medicina criam discursos, ao longo do tempo, para categorizar o que é “normal” e o que é “anormal”, realizando um patrulhamento dos corpos e comportamentos que não se enquadram dentro dessa normalidade discursiva impositiva.

4.1.A Construção discursiva do corpo homossexual

O Homossexual, como categoria analítica e discursiva, ganha significação mais contundente apenas no século XIX. Até o período da Renascença, esta conduta é vista como um pecado que pode ser expurgado do corpo; mas com a hegemonia da sociedade burguesa a homossexualidade torna-se uma condição; e como tal, é inerente à corporeidade do sujeito. Ou seja, a prática homossexual é suprimida pela condição do indivíduo:

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida da prática de sodomia para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual uma espécie (FOUCAULT, 2014, p. 48).

É a partir desse momento que o corpo homossexual começa a ser alvo de estudos e discursivamente construído. Se o cenário de produção de força de trabalho do séc. XIX exigia

um corpo produtivo, o corpo homossexual, por não ser procriativo, se torna alvo de debates. Já no século XX esse mesmo corpo se configura discursivamente como patologia, portanto, “anormal”; como tal, ele estava sujeito à disciplina, à marginalização e aos efeitos subordinadores do controle social (SAPARGO, 2017, p. 20). O corpo gay está permeado de discursos médicos, juristas e religiosos.

O que se observa nessa passagem do tempo é que o corpo se comporta como um papel em branco e as instituições criam discursos que imprimem códigos e significados nesses corpos baseados na lógica binária e heterossexual. Partindo desse pensamento, conclui-se que o corpo não é naturalmente sexuado, mas se torna a partir de discursos culturalmente construídos para sustentar relações de poder.

Dessa forma, esse processo de significação do corpo acarreta também a produção identitária do indivíduo. Esta é produzida a partir da diferenciação com o “outro”, ou seja, na relação entre o “eu” e o “outro” se constrói e se legitimam as identidades. Sempre nessa posição relacional e dicotômica entre o “eu” e o “outro”. Daí surge o conceito de performatividade de Butler (2019), que se solidifica com o jogo de repetição de gestos e comportamentos discursivamente arquitetados através da temporalidade:

Nós não nos comportamos de determinadas maneiras devido a nossa identidade de gênero, nós chegamos a essa identidade por meio daqueles padrões comportamentais, os quais sustentam as normas de gênero [... a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, e também a forma mundana e ritualizada da sua legitimação (BUTLER, 2019, p. 242).

Essa performatividade elencada por Butler que torna o corpo sexuado e, que ao longo do tempo, deve incorporar práticas, gestos e comportamentos binários e heteronormativos. Os corpos que não se configuram dessa forma são vistos como “anormais”.

Os muros da escola não são impermeáveis a esses discursos impositivos sobre a sexualidade que reduzem a questões de gênero e sexualidade apenas pelo prisma do binarismo homem/mulher ou heterossexual/homossexual. Essa pesquisa interpela pelas concepções plurais de gênero e sexualidades elencados por Butler (2019), concepção esta que extrapola a simplista biológica e traz tais categorias como construtos históricos e sociais. Para tanto, o primeiro passo foi realizar um questionário com professores e gestores para perceber suas perspectivas sobre os conceitos de gênero e sexualidades.

4.2. Análise das respostas do questionário

O questionário foi aplicado a todo corpo docente e para o trio de gestor que compõem o Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, ao todo, 22 pessoas responderam ao questionário, sendo que alguns professores não o fizeram e não justificaram o porquê. Foram 24 questões aplicadas via Formulário Google, visto que a pesquisa se iniciou no período da pandemia; essas questões foram divididas em 3 blocos de acordo com o tema delas. No primeiro bloco, perguntas de cunho pessoal como idade e religião; no segundo, criei questões a partir de situações e falas presenciadas no próprio cotidiano da escola. E as últimas, versam sobre as questões de gênero e sexualidades no currículo e na prática docente.

A escolha pela aplicação do questionário se deu pela sua facilidade de aplicação, além de garantir o anonimato das respostas, já que havia questões que exigiam o nome de quem estava respondendo, não era obrigatória, o que deixava o questionado mais à vontade para fazê-lo. Acrescenta-se a isso fato de o questionado ter uma liberdade para escolher quando responder. As arguições foram feitas de 2 tipos: fechadas e dependentes, estas, geralmente para justificar uma resposta anterior, a escolha por esse tipo de perguntas se deu, como nos aponta Laville e Dionne: “As escolhas de respostas ajudam inicialmente a esclarecer o sentido das perguntas que poderiam mostrar-se ambíguas, garantindo ao pesquisador que as respostas fornecidas serão da ordem das respostas esperadas, que corresponderão aos indicadores que ele estabeleceu” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.184).

Dessa forma, temos um resultado mais enxuto das respostas dos questionados pois ajuda a esclarecer o sentido das perguntas sem muitas margens para respostas muito evasivas e que fujam ao tema do questionário, o que dificultaria a pesquisa.

A análise dos dados do questionário se deu de maneira qualitativa-quantitativa, visto que investigamos os dados a fim de compreender o porquê das respostas dadas pelos questionados, levando em consideração o contexto em que a pesquisa foi realizada, tentando perceber o significado que os sujeitos dão as coisas; e também analisamos os números apresentados e o que esses números representam dentro do cenário investigado.

Para melhor desenvolvimento da pesquisa optamos por confrontar os dados fornecidos pelo questionário com os dados coletados através da observação participante, pois muitas vezes o que foi respondido no questionário é discrepante com as falas e atitudes dos sujeitos no cotidiano da escola.

Daí a importância de utilizar também a observação como metodologia na pesquisa, pois como nos afirma:

A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as

peças, emitimos juízos sobre elas. Sem alongar inutilmente essa lista, convenhamos que, em nossas atividades quotidianas, não há quase exemplos que não deixem espaço a observação (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176).

As observações foram realizadas em atividades propostas por alguns professores em momentos pontuais. Por exemplo: em uma eletiva realizada no ano de 2020, sobre gênero e sexualidade, foi proposto aos estudantes a confecção de cartazes e lambe-lambe com mensagens de combate à homofobia na escola; durante essa tarefa, nota-se um olhar de desaprovação de alguns membros da escola, inclusive daqueles que no questionário responderam de forma positiva as questões de combate aos preconceitos.

Outra situação observada foi na discussão sobre o uso dos banheiros pelos alunos transexuais, onde uma parcela significativa dos professores se mostrou contra, mesmo tendo respondido que nunca presenciou uma situação de preconceito na escola. Ou seja, compreende-se que essas pequenas atitudes se distanciam das respostas dadas pela maioria no questionário, daí a importância da observação.

Dito isso, passemos para análise e compreensão do questionário. Na primeira parte das perguntas, procuramos conhecer os sujeitos, para tanto, perguntamos os nomes, que não era obrigatório para deixar os envolvidos mais à vontade para responder, a idade e a religião. As duas últimas questões são importantes para perceber se a idade e a religião dos indivíduos de alguma forma influenciam em atitudes preconceituosas na escola, visto que, boa parte dos argumentos contra gays, lésbicas, travestis e outros se justificam a partir de um viés dito religioso.

Como se observa no gráfico abaixo, conclui-se que, em geral, o corpo docente e gestor do Centro Educa Mais Margarida Pires Leal é jovem, pois como se observa no gráfico 01 abaixo, 45% têm entre 30 e 40 anos de idade:

QUAL SUA IDADE ?

22 respostas

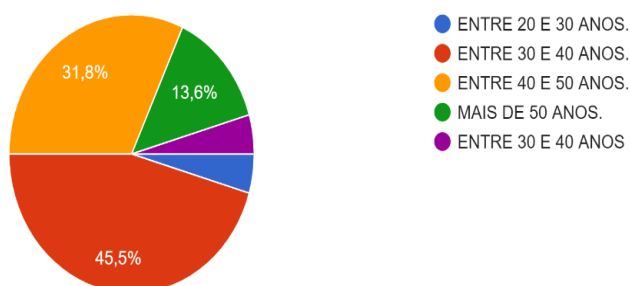


Gráfico 1 – Idade dos entrevistados

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Além disso, observa-se que no gráfico 02, a maior parte se considera cristã, visto que aproximadamente 61% se consideram católico ou evangélico, assim, uma parte dos questionados justifica suas atitudes e respostas a partir da sua visão religiosa.

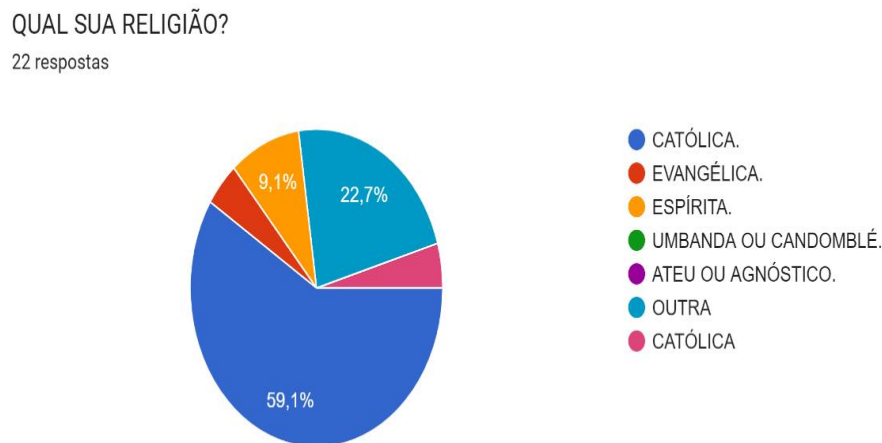


Gráfico 2 – Quanto a Religião dos entrevistados
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

O segundo bloco de questões versa sobre crenças, atitudes e comportamentos dos sujeitos e deve ser levada em consideração a representação que tais indivíduos fazem do tempo e espaço em que estão inseridos. Aqui é pertinente o conceito de consciência histórica de Rusen (2006), que analisa como os sujeitos constroem suas identidades e significam a identidade do outro. Esse conceito pode ser relacionado à ideia discutida anteriormente sobre a fabricação de significação do corpo do outro, principalmente em se tratando das questões gênero e sexualidade.

A primeira pergunta, conforme gráfico 03, permite perceber a concepção que o eu (professor e gestor) faço da construção sexual e de gênero do corpo do outro (aluno e demais professores):

COMO VOCÊ ENTENDE A HOMOSSEXUALIDADE?

22 respostas

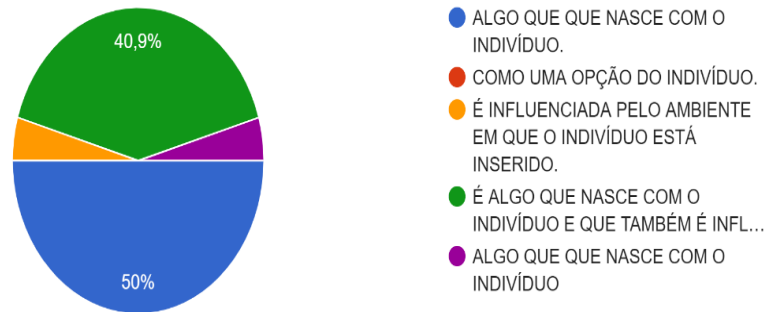


Gráfico 3 – Entendimento sobre a Homossexualidade

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

O interessante a se observar, é que quase metade dos questionados entendem que o ambiente que o sujeito está inserido influencia diretamente a sexualidade do outro. Assim, os discursos que pedagogizam corpos dentro do ambiente escolar se tornam efetivos, numa tentativa de policiar e padronizar todos os corpos, inclusive aqueles que não performam a heteronormatividade, dando a falsa sensação de padronização dos sujeitos, execrando assim, qualquer possibilidade de diálogo com o diferente.

Outro ponto a ser refletido sobre essa questão é perceber que ao acreditar que o ambiente interfere na sexualidade, muitos, mesmo sem perceber, encaram os estudantes como influenciáveis e não levam em consideração a carga de experiências trazidas por eles que foram construídas ao longo de suas vidas e também fora dos muros da escola; não levando em consideração o protagonismo desses estudantes que é tão elencado, tanto na BNCC quanto no DCTM. Infelizmente esse pensamento de influência do meio ambiente na sexualidade humana acaba por coadunar com a lógica da Escola Sem Partido, que acredita no processo de doutrinação escolar o que, como já foi discutido em capítulos anteriores, simplifica a função da escola como mera transmissão conteudista.

As questões seguintes desse bloco foram elaboradas a partir de falas e comportamentos observados durante a pesquisa realizada na escola. O mais interessante é que, muitas vezes, o locutor dessas falas responde de maneira diferente ao que proferiu em determinado momento; ou por esquecimento ou por não concordar mais com a atitude anterior, ou por reprimir tais pensamentos por causa de represálias.

Como afirma Laville e Dionne (1999):

[...] nem sempre é possível que esse pesquisador julgue conhecimentos do interrogado e o valor das respostas fornecidas: um interrogado pode escolher uma resposta sem realmente ter opinião, simplesmente porque ele sente-se compelido a fazê-lo ou não quer confessar sua ignorância. Ou então, tendo uma consciência limitada de seus valores e preconceitos, fornecera respostas bastante afastadas da realidade (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 185).

Dessa forma, percebo algumas discrepâncias entre as repostas e atitudes dos questionados, conforme mostram os gráficos 4 e 5:

IMAGINE A SEGUINTE SITUAÇÃO: NA ESCOLA, DURANTE UMA CONVERSA, VOCÊ ESCUTA A SEGUINTE FRASE " NÃO SOU PRECONCEITUOSO, ... QUAL SUA REAÇÃO DIANTE DESSA AFIRMAÇÃO?

22 respostas

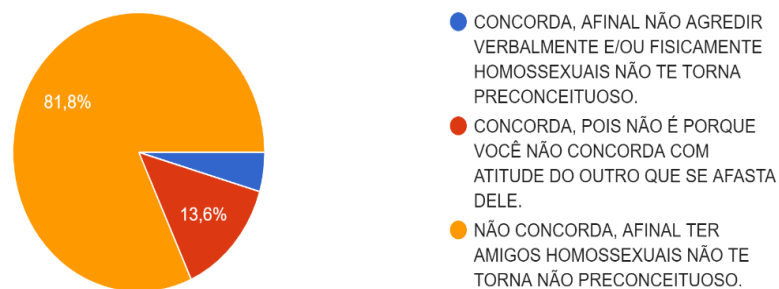


Gráfico 4 – Situação na Escola 1

QUANDO VOCÊ OBSERVA UM GAROTO OU GAROTA COM ATITUDES E COMPORTAMENTOS DIFERENTES DO QUE SÃO CONSIDERADOS "CULT... ADEQUADOS COM RELAÇÃO AO SEU SEXO. VOCÊ

22 respostas

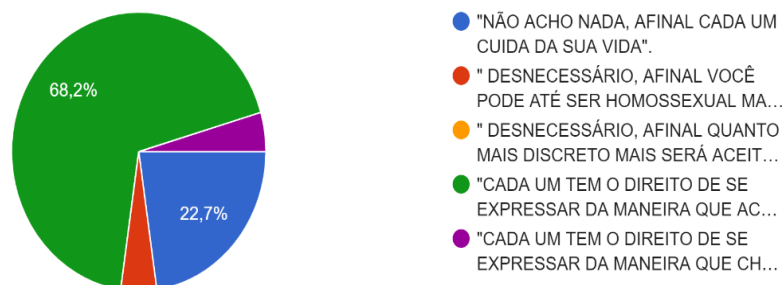


Gráfico 5 – Observação sobre comportamento

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Essas duas perguntas podem ser relacionadas à teoria de Butler (2019) sobre performatividade, pois há aqui a uma perspectiva relacional entre os comportamentos padronizados do corpo, ao longo do tempo, através da repetição com aqueles que corpos que não performam esse padrão. Na segunda pergunta, percebemos que um questionado se

incomoda com corpos que não se adequem ao ideário heteronormativo, construído historicamente.

Outros conceitos interessantes para analisar essas perguntas do questionário são os de *Consciência Histórica e Cultura Histórica* de Rusen (2001). O primeiro se relaciona à forma como o indivíduo experiencia o passado, a conjunto de operações que ele codifica e interpreta os fatos e constrói uma narrativa, é essa consciência que dialoga com os espaços temporais, passado e presente, portanto, está fincada na subjetividade. É através dela que o sujeito interpreta o tempo presente.

[...] consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (RUSEN, 2001, p. 79).

Nesse sentido, é essa significação temporal que norteia as atitudes dos sujeitos e também influenciam sua relação com o outro. É através dessa consciência que os sujeitos baseiam suas relações consigo e com o outro, portanto, é dela que surgem os julgamentos dos gestos e comportamentos no *lócus* em que está inserido.

Já a cultura histórica se edifica a partir do entendimento da consciência a histórica e sua prática:

[...] cultura histórica como a articulação prática e operante da consciência histórica. na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência, tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, com uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática e se cria, por assim dizer (RUSEN, 2016, p. 57).

Assim, para análise das respostas do questionário é necessário entender como os sujeitos interpretam o seu tempo, o tempo do outro e o tempo do outro que inclui a ele pois é através dessa operação mental que estes sujeitos significam suas perspectivas. Portanto, é necessário articular as experiências dos indivíduos com seus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e perceber como atitudes e falas preconceituosas foram cristalizadas nesse percurso temporal.

Nessa operação mental salienta-se a importância consciente ou inconsciente da rememoração histórica que transcende as fronteiras pessoais do sujeito, interpretando sua realidade social e direcionando seu olhar para o presente. Assim, essa ação interpretativa do

seu próprio passado orienta a percepção do tempo que o sujeito tem e guia as suas ações, levando ao seu autoconhecimento e direcionado suas ações.

Quando questionados se já presenciaram alguma situação de preconceito de gênero ou sexual no ambiente escolar, temos o seguinte panorama, conforme gráfico 6:

VOCÊ JA OBSERVOU, NO CENTRO EDUCA MAIS MARGARIDA PIRES LEAL, ALGUMA SITUAÇÃO DE PRECONCEITO DE GÊNERO OU SEXUAL?

22 respostas

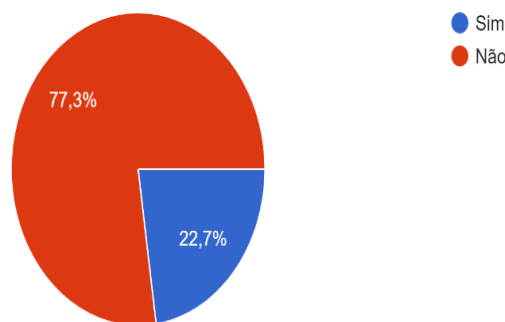


Gráfico 6 – Observação de situação de preconceito
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Dos 22 questionados, apenas 7 perceberam alguma ação de preconceito de gênero e/ou de sexualidade na escola. A minha inquietação é se realmente não presenciaram, ou abstiveram-se de relatar uma situação de preconceito ou se, naturalizaram piadas, gestos e comportamentos preconceituosos entre alunos, professores e funcionários da escola. Em caso de afirmativo na questão anterior, pedi para que detalhassem a situação vivenciada. Então, das 17 pessoas que responderam sim à pergunta, apenas 6 relataram as situações vivenciadas, conforme segue:

Professor 1: Um professor fez comentários homofóbicos em relação a um casal homoafetivo.

Professor 2: Alguns comentários assustadores da parte deles quando sabem que a fulana ou beltrana é lésbica. Percebi reações de preconceito.

Professor 3: Alguém disse: aquele viadinho precisa melhorar.

Professor 4: Atitudes a não legitimar a opinião e desempenho do indivíduo.

Professor 5: Eu mesma já fui, com comentários que nem sempre são corretos, também já observei na referência a pessoas alunos de forma pejorativa.

A resposta do *Professor 1* consubstancia a importância do caderno didático pedagógico voltado, principalmente, para o corpo docente da escola, já no trabalho de observação da pesquisa é esse grupo da comunidade escolar que mais tem dificuldades em conviver com corpos que não são heterossexuais e ou não binários. Assim, comentários ofensivos e preconceituosos desse gênero são frequentes no ambiente escolar, principalmente direcionados aos estudantes.

As falas dos *Professores 3 e 4* nos aponta a relação estabelecida entre a capacidade intelectual do estudante com sua sexualidade, o que é um absurdo em um lugar onde a educação integral do indivíduo é focar da ação pedagógica escolar. A pedagogia da escola da escolha prioriza uma relação solidária entre educador e educando. O próprio idealizador desse modelo escolar enfatiza uma educação democrática e que leve em consideração a realidade do outro; afinal, para o pedagogo, “educar é sempre uma aposta no outro” (COSTA, 2010, p.15).

O terceiro bloco de perguntas está diretamente relacionado às questões de gênero e sexualidade no currículo e na prática docente. Assim, é pertinente relacionar as respostas com os estudos de Tardif (2000) sobre a construção dos saberes profissionais; o saber docente é plural e estratégico e está fincado nos conhecimentos que o professor adquiriu nas universidades (formação profissional), no currículo (diretriz escolar) e em suas experiências (sua vivência da prática em sala de aula).

Essa operacionalização dos saberes se dá na sala de aula, pois é lá que o docente filtra os saberes acadêmicos, os articula com os currículos escolares e percebe a necessidade do contexto. Afinal, o saber em ação é sempre um diálogo entre o professor e as necessidades dos seus alunos:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF e RAIMOUND, 2000, p. 215).

Portanto, os saberes profissionais são exteriores ao ofício de ensinar e são construídos também a partir do processo de socialização. Ou seja, o pluralismo epistemológico dos saberes do docente é fruto da relação entre o profissional com seu contexto social. Dessa forma, trabalhando em uma escola de tempo integral e com os preceitos elencados por esse modelo de escola, o professor não pode se furtar de discutir assuntos que estão presentes no contexto em que trabalha; afinal, a ação docente precisa significar o aprendizado do aluno, dando-lhe um sentido e um pertencimento ao que é trabalhado em sala de aula.

Quando indagados sobre a importância da discussão da temática de gênero e sexualidade na escola todos responderam que sim. Denotando que esses debates são salutares para as relações e criação de ambiente escolar de acolhimento, de acordo com o gráfico 7:

QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA?

22 respostas



Gráfico 7 - Opinião sobre discussão de gênero e sexualidade

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Porém, quando questionados se durante sua formação acadêmica teve contato com debates sobre os estudos de gênero e sexualidade, apenas 3 pessoas responderam de forma afirmativa e quando descreveram como foi sua experiência, percebe-se que são profissionais ligados à área das ciências humanas e sociais demonstrando que, muitas das vezes, essas discussões são restritas a essas áreas:

Professor 4: No curso de Ciências Sociais temos diversas cadeiras que fazem essa abordagem, inclusive cadeiras eletivas sobre o tema.

Professor 6: Minha formação é em Geografia e dentro desse curso temos várias discussões a respeito desses temas transversais.

Professor 8: Disciplinas eletivas e minicursos a respeito de questões de gênero, feminismo e História das mulheres.

A análise desses dados nos permite perceber uma fragilidade dos currículos dos cursos de licenciaturas pois estes não abordam temáticas de gênero e sexualidade tão importantes quando se trabalha diretamente no ambiente escolar.

Esses retornos estão diretamente relacionados às repostas das perguntas seguintes, onde 7 professores acreditam que existem disciplinas específicas para essas discussões; ou por falta de formação sobre a temática, ou por achar que esses assuntos são específicos de algumas áreas de conhecimento, tal como demonstram os gráficos 8 e 9.

Você acredita que a temática de Gênero e Sexualidade deve ser contemplada pelo currículo escolar?

21 respostas

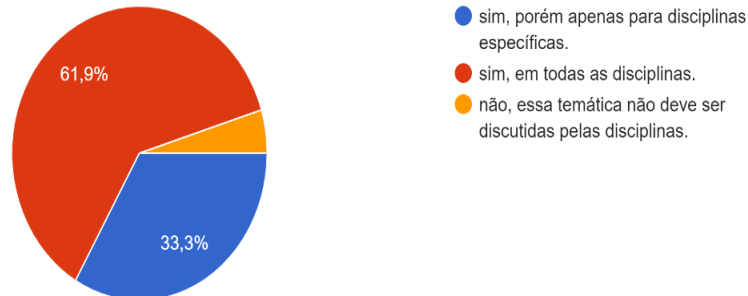


Gráfico 8 – Temática de gênero e sexualidade
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Levando em consideração as Competências da Base Nacional Curricular Comum(BNCC), você entende que as questões de gênero e sexualidade podem ser abordadas em sala de aula?

21 respostas



Gráfico 9 – Competência da BNCC para abordar em sala de aula questões sobre gênero e sexualidade
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Interessante o entendimento sobre as 2 perguntas acima, visto que os documentos norteadores dos currículos, tanto a BNCC quanto o DCTM, direcionam a prática pedagógica baseada na interdisciplinaridade, portanto, essa temática deixa de ser direcionada apenas às disciplinas específicas. Outro ponto a ser considerado é que se a centralidade do modelo pedagógico é o estudante e sua formação integral, tudo o que diz respeito a esse indivíduo é prioridade no processo de ensino e aprendizagem.

Quando se pergunta a importância das discussões sobre as sexualidades na escola, levando em consideração o modelo de escola integral, cujo foco é o Projeto de Vida dos alunos, apenas 1 questionado respondeu. Talvez isso signifique que a maioria enxerga a

importância de trabalhar essas questões na escola, mesmo que não seja diretamente nas suas disciplinas de acordo com gráfico 10:

Levando em consideração a dinâmica da Escola de tempo Integral, você acha importante que a Escola promova debates sobre Gênero e Sexualidade para os professores?
21 respostas

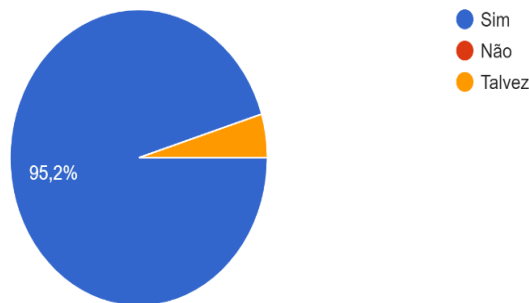


Gráfico 10 – Importância da escola promover debates sobre gênero e sexualidade
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Quando justificaram a importância, a maioria respondeu que tais debates ajudariam a trabalhar a questão do preconceito na escola:

Professor 1: O tempo de vivência na escola é muito grande, lá passamos 9 horas do nosso dia e existem muitos conflitos e necessidades que devem ser trabalhadas para um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Professor 2: Precisamos acompanhar atualidades que vivemos em nosso dia a dia, e muitos ainda não estão preparados para lidar com a situação. É função da escola discutir condições.

Professor 3: A Escola, como um todo, deve promover espaços para discussões de temática muito importantes como esta.

Professor 4: Muitos professores agem de forma preconceituosa com estudantes LGBTQIA+, fato este que torna necessária a realização de formações com essa proposta.

Professor 5: Depende de qual dinâmica escolar.

Professor 6: A informação é necessária para evitar conflitos, preconceitos

Professor 7: É sempre importante estudar e debater questões sobre igualdade e respeito às diversidades. Através dos debates as pessoas podem aprimorar seus conhecimentos.

Professor 8: Sim, para aumentar seus conhecimentos sobre o assunto e ajudar a ter melhor resposta de ação em situações preconceituosas.

Professor 9: Temos na escola em tempo integral, uma diversidade de alunos que passam muito tempo na escola, convivem bastante e a escola é responsável por transmitir muitos valores para os alunos, para que este adquira as competências para o século XXI e se tornem autônomos, solidários e competentes.

Professor 10: A partir desses debates poderá ser promovido o conhecimento sobre o assunto, o que pode levar à diminuição de muitos problemas na escola.

Professor 11: Precisamos estar atualizados a respeito dessas abordagens para poder ajudar nossos alunos.

Professor 12: Discutir o diferente deve ser incluído na ação de formação do aluno protagonista.

Professor 13: Pois é um tema que deve ser abordado sem tabus, principalmente entre os jovens no ambiente escolar.

Professor 14: Faz parte do mundo, portanto, tem que ser falado, respeitado e discutido.

Professor 15: Seria uma forma de esclarecimento, entendimento de algo que não é tão comum a nossa sociedade homofóbica.

Professor 16: É sempre importante promover inclusão e tolerância.

Professor 17: Porque é um ambiente de inclusão.

Professor 18: Os estudantes precisam ser esclarecidos a respeito da temática gênero e tantas outras preconceituosas.

Professor 19: É importante que os professores estejam atentos e sensíveis à diversidade de gênero.

Professor 20: É importante, para que o respeito à diversidade aconteça na sociedade, é preciso que a escola, os professores conheçam e saibam abordar o assunto e assim, contribuir para uma formação integral do estudante.

Apesar de reconhecer a importância desses debates, poucos professores o fazem em sala de aula e alguns não se sentem aptos a tratar com esses temas na escola, como mostra o gráfico 11 e 12:

Você, enquanto professor e/ou professora, se sente apto a lidar com as questões de Gênero e Sexualidade no ambiente escolar?

21 respostas

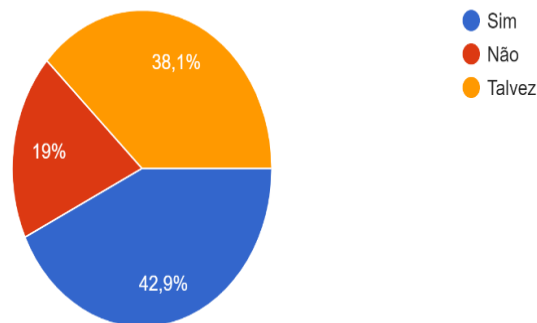


Gráfico 11 – Professor apto a lidar sobre gênero e sexualidade
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Durante suas aulas, você já promoveu discussões sobre gênero e sexualidade com objetivo de combater o preconceito de gênero e de sexualidade?

21 respostas

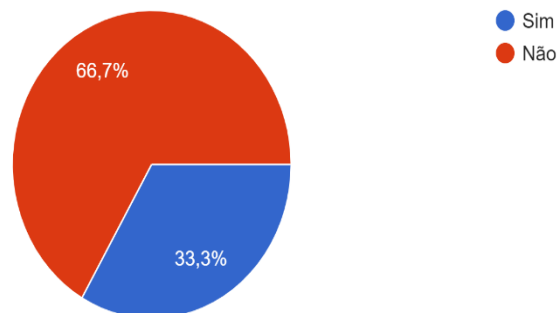


Gráfico 12 – Promoção sobre discussões de gênero e sexualidade
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A grande maioria dos professores e gestores se considera não preconceituoso, porém 8 deles acreditam que as questões de gênero e/ou sexualidade não interferem na dinâmica de aprendizagem dos alunos. Essa ambiguidade pode ser resultado do não reconhecimento por parte dos interrogados que as piadas, comportamentos e gestos homofóbicos também são cruciais para o problema da evasão escolar.

E, por fim, perguntei sobre a necessidade de aprofundamento do tema por partes dos professores e, apenas 1 pessoa respondeu que talvez seja importante uma informação sobre essa temática na escola. Segue o gráfico 13:

Você acha importante que a escola promova uma Formação sobre a temática de Gênero e Sexualidade?

21 respostas

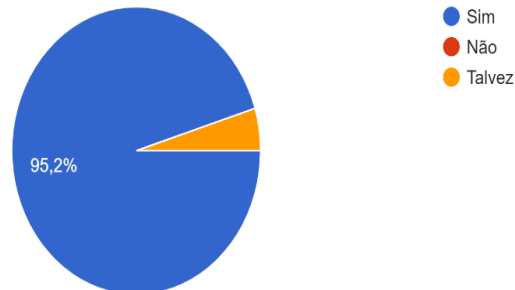


Gráfico 13 –Importância da escola promover formação sobre gênero e sexualidade
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A partir da análise dos dados do questionário e objetivando ajudar a construir uma escola mais inclusiva, justa e igualitária tal como preconiza o modelo da Escola da Escolha, sugerimos alguns planos de aula com temáticas sobre gênero e sexualidade para ser trabalhados pelos professores em sala de aula.

Dessa forma, o produto dessa pesquisa é destinado aos professores do Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, os planos foram construídos a partir dos valores do Projeto de Vida, que é a cerne da dos centros educa mais no Maranhão, as competências elencadas na Base Nacional Comum Curricular, os conteúdos descritos no Documento Curricular do Território Maranhense, todos esses critérios levaram em consideração a interdisciplinaridade para que a maioria dos professores possa trabalhá-los em sala de aula.

4.3.O caderno didático pedagógico: trabalhando com as diferenças e desconstruindo preconceitos

A construção do Caderno Didático Pedagógico se deu a partir das necessidades apresentadas pelas respostas ao questionário destinado aos professores e gestores para que ele sirva de suporte para as discussões sobre gênero e sexualidades em sala de aula.

O nome do caderno Trabalhando Diferenças e Desconstruindo Preconceitos é inspirado nas concepções discutidas por Miskolci (2017) que preconiza uma educação que dialogue com aqueles que são invisibilizados no processo educativo. Para tanto, o autor propõe um processo de ensino e aprendizagem que perpassa pelas diferenças, como já foi discutido no capítulo 2. Daí a utilização da palavra diferença no título do Caderno Didático Pedagógico, para enfatizar a importância do diálogo com o outro a partir das suas diferenças e

não pela perspectiva da diversidade. Além disso, entendendo que a sala de aula é um espaço de aprendizagem dialética a proposta dos planos de aula se dá pela possibilidade de aprendizagem mútua entre professor e estudantes. Ao trabalhar questões de gênero e sexualidade durante as aulas, o próprio professor transforma seu conhecimento podendo aprender e repensar suas práticas preconceituosas.

No início do Caderno Didático Pedagógico tem uma apresentação enfatizando o a importância do produto, além de algumas explicações sobre o significado da sigla LGBTQIA+ para que o leitor se familiarize com os termos. Apresento a diferença entre Identidade de Gênero, Orientação Sexual e Sexo Biológico para que o professor possa saber diferenciar cada categoria.

No caderno se encontram 6 planos de aulas arquitetado conjuntamente com alguns professores do Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, esse processo é importante pois exercita a interdisciplinaridade proposta tanto pela BNCC (2017) como pelo DCTM (2022). Além dos planos de aula, o produto também elenca algumas sugestões de filmes com a temática de gênero e sexualidade que podem ser trabalhadas em sala de aula.

Cada plano de aula contempla título, componentes curriculares, valores do projeto de vida, que é à base do modelo pedagógico da Escola de Tempo Integral, as habilidades propostas pela BNCC, que é o documento orientativo para os currículos. Além disso, são enfatizados, em cada plano de aula, os objetivos, os objetos de conhecimento e são sugeridos os procedimentos didáticos para cada aula.

É interessante ressaltar que ao final de cada aula é proposta uma atividade a ser desenvolvida pelo estudante para fomentar e desenvolver o espírito protagonista tão enfatizado nos documentos curriculares, tanto da esfera federal como estadual. Como preconiza o DCTM (2022):

A abordagem investigativa favorece o protagonismo dos estudantes e o trabalho colaborativo na aprendizagem e na aplicação dos métodos das ciências, sobretudo para solucionar os problemas que afetam sua vida e a sociedade. Assim, despertam o sentimento de empatia e o senso de responsabilidade dos estudantes para com o outro, motivando-os a se aprofundarem nos estudos e a cooperarem com intervenções que melhorem a qualidade de vida individual e coletiva. Assim, a mediação do ensino precisa dar lugar privilegiado às proposições didáticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades necessárias à análise, identificação, seleção e organização de estratégias de descoberta (MARANHÃO, 2022, p. 95 - 96).

A BNCC (2017) também fundamenta a importância do exercício do protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, quando enfatiza que os estudantes devem desenvolver habilidades para atuar na vida pública e social, a partir de uma visão ética de mundo, ao “fomentar experiências significativas e contextualizadas de exercício do protagonismo

juvenil, por meio da articulação com os outros campos, as demais áreas do currículo e os interesses e escolhas pessoais dos jovens” (BRASIL, 2017, p. 503).

Portanto, o nosso caderno pedagógico está ancorado nos princípios que norteiam a BNCC (2017), como também pelo DCTM (2022). Além disso, é válido ressaltar que esses planos de aulas também podem ser utilizados nas eletivas que é uma proposta curricular da Base Diversificada dos Centro Educa Mais, pois sendo contemplados também no DCTMA (2022)

[...] elas são possibilidades diversificadas de aprendizagens, que passeiam e se entrelaçam por todas as áreas dos conhecimentos, possibilitam a ampliação dos diversos saberes e têm espaço privilegiado para o desenvolvimento dos temas contemporâneos transversais (MARANHÃO, 2022, p. 115).

No primeiro plano de aula propomos uma análise comparativa entre dois períodos históricos a antiguidade e a contemporaneidade para que o estudante seja capaz de operacionalizar as narrativas do passado com as narrativas do tempo presente, observando rupturas e permanências:

AULA 1	
TÍTULO	CASAMENTO E FORMAÇÃO FAMILIAR ROMANA
COMPONENTE CURRICULAR	HISTÓRIA, SOCIOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA
SEGMENTO	1º ANO DO ENSINO MÉDIO
VALORES DO PROJETO DE VIDA	AUTOREFLEXÃO, DISCERNIMENTO, EMPATIA
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS101, EM13CHS104
DURAÇÃO	2 AULAS

✓ **OBJETIVOS:**

1. Refletir sobre a Formação Familiar Romana;
2. Comparar as diversas formas de união civil durante a civilização romana com as atuais;
3. Contextualizar a União Civil homoafetiva no Brasil.

✓ **OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

1. A Cultura e as experiências humanas (sociologia)
2. Doutrinas e Ideologias políticas/Estado na Antiguidade. (história)
3. Reconhecimento da intencionalidade de um texto e seu reconhecimento, a partir
4. da leitura; (língua portuguesa)

✓ **PROCEDIMENTOS:**

1. Leitura do texto, em dupla, Casamento e formação familiar na Roma Antiga disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/casamento-formacao-familiar-na-roma-antiga.htm>.
2. Cada dupla anota no caderno os direitos estabelecidos através da União Civil romana;
3. Socialização das Ideias de cada dupla com a turma;
4. Leitura e análise da reportagem *Em três anos, número de casamentos homoafetivos aumentou mais de 150% no Maranhão; TJ-MA considera um avanço humanitário* disponível em <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/04/10/em-tres-anos-numero-de-casamentos-homoafetivos-aumento-mais-de-150percent-no-maranhao-tj-ma-considera-um-avanco-humanitario.ghtml>
5. Pesquisa sobre os direitos conquistados pelos casais homoafetivos (casamento, união estável, pensão, plano de saúde, herança, etc.);
6. Criar um mapa Mental comparando os direitos estabelecidos entre a União Civil Romana e a União Civil Homoafetiva na atualidade.

É pertinente salientar que o DCTM (2022) elenca, entre suas prerrogativas, na categoria de “tempo e espaço” da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que é “fundamental a compreensão das diferentes noções de tempo para entender as diferenças de determinadas sociedades e culturas” (MARANHÃO, 2022, p. 56).

O segundo e o quarto plano são interessantes, pois levam os estudantes e professores a pensarem nas inquietações do tempo presente, que estão entre as prerrogativas da BNCC das competências gerais do documento. A 10 enfatiza “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com

base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.10).

AULA 2	
TÍTULO	ESCOLA SEM PARTIDO
COMPONENTE CURRICULAR	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
SEGMENTO	ENSINO MÉDIO
VALORES DO PROJETO DE VIDA	RESPONSABILIDADE, DISCERNIMENTO, COMUNICAÇÃO
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS605
DURAÇÃO	2 AULAS

✓ **OBJETIVOS:**

1. Analisar a proposta da Escola sem Partido;
2. Debater sobre as propostas do projeto Escola sem Partido refletindo sobre suas implicações para a sala de aula.

✓ **OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

1. A discussão de gênero e sexualidade e as expressões de preconceito contra os grupos não heteronormativos. (sociologia)
2. Desigualdade, exclusão e cidadania. (história)
3. A sociedade de controle, do cansaço, da transparência e da vigilância. (filosofia)

✓ **PROCEDIMENTOS:**

1. Leitura da Projeto Escola sem Partido disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037
2. Escreva no quadro a questão abaixo para iniciar o debate na turma:
Você considera o “Escola Sem Partido” um movimento de ideologia neutra? Por quê?
3. Dividir os alunos em equipes. Cada equipe deve elaborar questões sobre a Escola Sem partido.
4. Depois da elaboração dos questionários os alunos devem entrevistar pessoas da escola e da família;
5. Socializar os resultados das entrevistas em sala de aula;
6. Elaborar gráficos a partir das respostas dos entrevistados e socializar no ambiente escolar.

AULA 4	
TÍTULO	INTERPRETANDO DOCUMENTOS.
COMPONENTE CURRICULAR	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
SEGMENTO	ENSINO MÉDIO
VALORES DO PROJETO DE VIDA	EMPATIA, SOLIDARIEDADE, RESPONSABILIDADE
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS502, EM13CHS101, EM13CHS605
DURAÇÃO	6 AULAS

✓ **OBJETIVOS:**

1. Comparar as narrativas sobre a homossexualidade nas entrevistas dos anos 80 com as manchetes de jornais atuais;
2. Discutir sobre o preconceito de gênero e sexual na sala de aula

✓ **OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

1. Diversidade: étnica, religiosa, política, econômica, cultural, desigualdade social e pobreza crescente (história)

✓ **PROCEDIMENTOS:**

1. Assistir ao vídeo Entrevista sobre mortes dos homossexuais nos anos 80 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ofvT3zNoHUG>;
2. Debater com os alunos sobre as impressões de cada aluno sobre o vídeo;
3. Apresentar no Power point as seguintes notícias:



Mais de cem gays são mortos por ano

Número de assassinatos de homossexuais no país cresceu 62% desde 2007, mas tema fica fora do debate de campanha

Carolina Benevides e Rafael Galdo

Alçados a tema central da campanha presidencial, o casamento gay, a união civil entre pessoas do mesmo sexo e a criminalização da homofobia têm sido debatidos pelos candidatos Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB) a partir do viés religioso e sem levar em conta um dado alarmante: o número de homossexuais assassinados por motivação homofóbica cresce a cada ano. Em 2009, 198 foram mortos no Brasil. Onze a mais que em 2008, e 76 a mais do que em 2007, um aumento de 62%. Os dados são do Grupo Gay da Bahia (GGB), fundado em 1980 e o único no país a reunir as estatísticas. Segundo o GGB, de 1980 a 2009 foram documentados 3.196 homicídios, média de 110 por ano.

— Inclusive, a homofobia é um aspecto cultural da sociedade brasileira, que empurra os

Vidas interrompidas com crueldade

Vítima de preconceito, adolescente teve rosto deformado e morreu asfixiado



Ana Karine

• Aos 14 anos, Alexandre Ivo, como todo adolescente, tinha alguns sonhos: o maior deles era ser engenheiro civil. Aluno aplicado, o menino crescido em São Gonçalo gostava de passar o tempo com amigos no Orkut e na Praça Zé Garoto, a mais badalada do município. Já de livros, leu a saga Harry Potter, passou para o vampiros de "Crepúsculo" e descobriu as reviravoltas de "A reseta que roubava livros" quando foi assassinado, em junho deste ano, no dia em que o Brasil enfrentou a Costa do Marfim na Copa e venceu por 3 a 1.

— Foi um crime homofóbico. Alexandre nunca teve disse que era homossexual. Mas, se fosse, se contasse, não deixaria de ser amado pela família. Ele foi espancado, teve o rosto

de sair de um charasco na casa de uma amiga, após outras duas amigas dele e o jovem Jaci Ramos Rodrigues, de 19 anos, já terem sido espancados durante a mesma festa.

— Houve um bate-boca, uma menina chamou o irmão, ele veio com amigos e nos agrediu. Bateram no rosto, deram chutes no meu ouvido e nos olhos, e gritavam "seu veado!" — conta Jaci, que assumiu ser homossexual aos 15 anos. — Nunca imaginei que existisse tanto preconceito. Perdi parte da audição, tenho que fazer tratamento de vista e parei minha vida. Achei o venaluz.

— Em Salvador, Adelson Pedra, de 47 anos, chora a morte do irmão, o apresentador de TV Jorge Pedra, assassinado com golpes de faca em no-

Brasil, o Paraná registrou, segundo dados do GGB, 25 assassinatos em 2009: 15 travestis, oito gays e duas lésbicas. Os outros quatro estados mais homofóbicos são São Paulo, Pernambuco, Minas e Alagoas.

Presidente da Rede Nacional de Pessoas Trans, a travesti Lizza Minelly diz que, entre travestis e transexuais, cerca de 70% já sofreram algum tipo de violência. Há 16 anos militando no Paraná, estado com maior número de assassinatos de travestis no ano passado, ela relata que quase sempre o preconceito alista as travestis do ensino e dos empregos formais, e muitas vezes as empurra para a prostituição e as drogas.

— Em Curitiba, acompanhamos a história de uma travesti morta em 2000, espancada por quatro policiais militares, mas até hoje as testemunhas não foram ouvidas. Também assistimos com frequência à morte noturna da travesti, quando os caras

LGBTQIA+

Com dados escassos, estupros de LGBT+ aumentam 88% em um ano

Monitoramento da violência contra essa população ainda é precário nos estados, indica Anuário de Segurança Pública



28.jun.2022 às 10h00

Atualizado: 28.jun.2022 às 19h14

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/06/com-dados-escassos-estupros-de-lgbt-aumentam-88-em-um-ano.shtml>

10:58

87%

Acusados pelo assassinato de Dandara podem ser primeiros julgados entre 115 homicídios de travestis no ano no país

Thays Lavor
De Fortaleza para a BBC Brasil

4 setembro 2017



Dandara dos Santos, 42, foi espancada e morta a tiros em agressão gravada no Ceará (Foto: Arquivo Pessoal)

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41143523>



COTIDIANO

Confundidos com casal gay,
pai e filho são agredidos no
interior de SP; homem perdeu
parte da orelha

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/07/19/confundidos-com-casal-gay-pai-e-filho-sao-agredidos-no-interior-de-sp-homem-perdeu-parte-da-orelha.htm>

4. Estimular o debate sobre as consequências da intolerância e do preconceito comparando o vídeo e as manchetes de jornal;

A 3ª aula propõe uma intervenção no cenário escolar, que é importante para o processo de conscientização de combate a homofobia, não somente para professores, gestores e alunos, mas para toda a comunidade escolar. Já que ficará visível nos muros da escola pra qualquer pessoa que adentrar ao espaço possa visualizar:

AULA 3	
TÍTULO	NÍNGUÉM NASCE MULHER, TORNA-SE MULHER.
COMPONENTE CURRICULAR	HISTÓRIA E BIOLOGIA
SEGMENTO	ENSINO MÉDIO
VALORES DO PROJETO DE VIDA	AUTOCONHECIMENTO,
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS10, EM13CHS503
DURAÇÃO	6 AULAS

✓ **OBJETIVOS:**

1. Entender que masculino e feminino são construções sociais;
2. Debater sobre Identidade de Gênero e Orientação Sexual;

✓ **OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

1. Diversidade: étnica, religiosa, política, econômica, cultural, desigualdade social e pobreza crescente (HISTÓRIA)
2. Reprodução dos seres vivos e humana. (BIOLOGIA)

✓ **PROCEDIMENTOS:**

1. Dividir os alunos em equipes;
2. Cada equipe receberá 2 folhas de papel 40 kg. Em uma folha desenhar um boneco de uma mulher, na outra de um homem;
3. Em cada boneco escrever de vermelho características biológicas das mulheres e de azul as características biológicas de homem. Em seguida, de cor verde, características comportamentais e de personalidade do ser homem e do ser mulher.

Obs. Nessa 3ª etapa discutir sobre o que é ser mulher e o que é ser homem. Orientando os alunos a perceberem que essas características são construídas ao longo do tempo. O professor pode, inclusive, salientar as mudanças de comportamentos de homens e mulheres ao longo do tempo.

4. Socializar os bonecos de cada equipe e debater sobre a experiência de construção da atividade.
5. Na aula seguinte, escrever no quadro IDENTIDADE DE GÊNERO X ORIENTAÇÃO SEXUAL e instigar a turma a construir um conceito de cada um desses termos.
6. Realizar as seguintes perguntas na turma:

O que você acha sobre a agressão que os homossexuais sofrem atualmente?

Você já presenciou algum tipo de preconceito de gênero e/ou sexual na escola? Como você se sentiu?

7. Após o debate na turma, cada equipe deverá construir Lambe Lambe (para auxiliar nessa tarefa exiba o vídeo Lambe lambe para fazer em sala de aula disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w1m4ivQwYoM>) com frases de combate ao preconceito de gênero e sexual e fixar nas paredes da escola.

Além disso, nessa aula é possível que os estudantes percebam a fluidez das características ditas masculinas e femininas, discutindo como as questões de gêneros são arquitetadas ao longo do tempo e pela ótica cultural e do poder.

As aulas 5 e 6 são interessantes por exercitar a leitura e a interpretação de textos pelos estudantes, habilidades que devem ser trabalhadas por todas as disciplinas para diminuir os déficits nesse quesito.

AULA 5	
TÍTULO	ENTENDENDO HISTÓRIAS
COMPONENTE CURRICULAR	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
SEGMENTO	ENSINO MÉDIO
VALORES DO PROJETO DE VIDA	EMPATIA, SOLIDARIEDADE, RESPONSABILIDADE
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS102 EM13CHS106 EM13CHS502, EM13CHS101
DURAÇÃO	6 AULAS

✓ **OBJETIVOS:**

1. Entender que a História não é uma narrativa única;
2. Refletir sobre histórias historicamente invisibilizadas;

✓ **OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

1. A produção do conhecimento histórico (HISTÓRIA);
2. Diferentes formas de manipulação da informação na sociedade: imparcial, tendenciosa e ideológica. (SOCIOLOGIA)

✓ **PROCEDIMENTOS:**

1. O perigo da história única" vídeo com a fala de Chimamanda Adichie na conferência TED 2009. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt
2. Exposição oral do professor sobre a História como narrativas e interpretações do passado;
3. Debate sobre o provérbio africano:

Até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores sempre serão os heróis das narrativas das caças. (provérbio africano)
4. Indagar os alunos o porquê da invisibilidade de homossexuais na História;
5. Em equipe realizar pesquisas sobre personalidades LGBTQIA+ que contribuíram para a sociedade;
6. Montar um painel expositivo a partir das pesquisas dos alunos.

AULA 6	
TÍTULO	INTERPRETANDO DIFERENÇAS
COMPONENTE CURRICULAR	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E LÍNGUA PORTUGUESA
SEGMENTO	ENSINO MÉDIO
VALORES DO PROJETO DE VIDA	EMPATIA, SOLIDARIEDADE, RESPONSABILIDADE
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS402, EM13LP48
DURAÇÃO	4 AULAS

✓ **OBJETIVOS:**

1. Entender como a sexualidade é construída social e culturalmente.

✓ **OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

1. Diversidade: étnica, religiosa, política, econômica, cultural, desigualdade social e pobreza crescente (HISTÓRIA);
2. Terceira geração do Modernismo Brasileiro (LÍNGUA PORTUGUESA)

✓ **PROCEDIMENTOS:**

1. Distribuir o poema O que se passa na cama (Carlos Drummond de Andrade) disponível em <http://www.citador.pt/poemas/o-que-se-passa-na-cama-carlos-drummond-de-andrade>;
2. Leitura individual do poema;
3. Leitura coletiva do poema;
4. Debate sobre as impressões dos alunos sobre os poemas;
5. Divisão da turma em grupos;
6. Cada grupo responde as seguintes perguntas:

- *Por que se diz que a sexualidade é uma construção histórica e cultural?*
- *Que exemplos teriam para justificar essa afirmação?*
- *Como os(as) adolescentes e jovens vivenciam sua sexualidade?*
- *É da mesma maneira entre as meninas e os meninos? Por quê?*

7. Socialização das respostas de cada equipe.

A BNCC, inclusive, enfatiza a importância de trabalhar essa aptidão quando menciona que:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017, p. 409).

As produções desses planos de aulas tiveram como objetivo promover um ambiente de sala de aula mais inclusivo e igualitário. A intenção das aulas é possibilitar uma aprendizagem livre de preconceitos, tanto para o professor quanto para o estudante e, que essas discussões extrapolem os muros da escola e que os sujeitos sejam multiplicadores de posicionamentos de combate à homofobia para construção de uma sociedade mais justa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa dissertação de mestrado, nos propusemos a pensar uma educação mais inclusiva e que debata as questões de gênero e sexualidade. Para tanto, o produto se materializou em um e-book de um Caderno Didático Pedagógico, intitulado *Trabalhando com as Diferenças e Desconstruindo Preconceitos*.

Propõe-se como sugestões, 6 planos de aulas e algumas dicas de filmes para que os professores tenham mais liberdade para trabalhar com essas questões em sala de aula.

Realizou-se, no primeiro momento, uma análise teórica sobre currículo a partir das discussões de Silva (2010), que propõe pensar o currículo na perspectiva das diferenças e da identidade pois para o autor essas diferenças são construídas a partir da ótica de poder, portanto, invisibilizam sujeitos historicamente. Além disso, as identidades dos sujeitos são sempre arquitetadas a partir da relação com outro.

Para problematizar o conceito de currículo também utilizamos os estudos de Ciampi (2011), que enfatiza que a fabricação de um currículo se dá a partir da seleção, exclusão e eleição de conteúdos e com base no processo político e social, e não somente epistemológico.

A partir da análise do conceito de currículo, dialogamos com as proposições da Base Nacional Curricular Comum (2017) e com o Documento Curricular do Território Maranhense (2022), em que percebemos que o primeiro documento esvazia da sua escrita às discussões de gênero e sexualidade. Esse esvaziamento é consequência das pressões do Projeto Escolar Sem Partido, que com o pretexto de uma educação neutra indica, na prática, uma tentativa de uma educação conservadora e voltada para os interesses de uma sociedade heteronormativa e excludente.

Já o documento do DCTM, traz indicativos claros da importância das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, por acreditar que esses assuntos auxiliam no desenvolvimento de estudantes mais participativos da sociedade em que estão inseridos, a partir de uma visão de mundo mais democrática, inclusiva e igualitária.

Em seguida, mapeamos o histórico da criação das Escolas Integrais no Brasil e qual sua funcionalidade. Aqui é importante esclarecer a diferença entre Educação Integral que visa à formação dos estudantes em sua totalidade, afetiva, emocional, social, intelectual e outras; da Educação em Tempo Integral que tem uma perspectiva mais assistencialista do Estado, que busca tirar os jovens da ociosidade e diminuir os problemas sociais. Aqui no Maranhão, o que se percebe com a construção dos centros educa mais é a oferta de uma educação de tempo integral, que visa ocupar o estudante a maior parte do seu tempo; apesar da proposta do modelo pedagógico ser a formação total do jovem protagonista, o que se verifica na prática é

uma educação essencialmente voltada para a lógica capitalista que tem como objetivo formar mão-de- obras aptas para o mercado de trabalho.

Além disso, tratamos com cuidado, a tutela do ICE na implantação dos Centros Integrais no Maranhão, visto que se observa ser uma instituição de iniciativa privada aumentando seus tentáculos de dominação na educação pública do Brasil, já que tal instituição está presente em vários estados brasileiros. No fundo, a proposta do ICE é uniformizar e homogeneizar o processo educativo. Nesse sentido, essa educação vai de encontro com a proposta que enfatiza uma aprendizagem pelas diferenças, que dá voz a sujeitos historicamente invisibilizados.

O estudo se deu no Centro Educa Mais Margarida Pires Leal, a partir de situações presenciadas que escancaravam preconceito e homofobia, principalmente por parte dos docentes. Portanto, a pesquisa se direciona a análise das experiências dos professores, para tanto, elaboramos um questionário a ser respondido pelos docentes e pela equipe gestora. A partir daí, comparamos as respostas ao questionário com a observação participativa dos sujeitos envolvidos no estudo.

Assim, a partir da análise qualitativa e quantitativa dos dados e, com base nos conceitos de performatividade de Butler (2019), Louro (1997), (2000) e (2018) e Foucault (1988), propomos o Caderno Didático Pedagógico no formato e-book, para que professores e alunos, durante as aulas, possam entender a importância de trabalhar as questões de gênero e sexualidade. Entendemos que os desafios são enormes para a superação das injustiças entre a população LGBTQIA+, com esse estudo, tencionamos abrir caminhos para debates mais intensos dentro do Centro Educa Mais, já que nesse modelo pedagógico estudantes e professores convivem a maior parte do seu tempo e, portanto, precisam saber lidar com diferentes sujeitos e identidades.

Dessa forma, esse trabalho objetiva impulsionar outros trabalhos com a temática de gênero e sexualidade nas escolas para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, e que todos os sujeitos sejam visibilizados em todos os espaços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidade. *In*: JÚNIOR, H. C. R.; VALÉRIO, M. E. (orgs.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- ALMEIDA, M. O. **Gênero, currículo e cultura escolar em uma escola na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572958/2/Marina%20Oliveira%20de%20Almeida_Turma%202016.pdf . Acesso em: 20 nov. 2020.
- AZEVEDO, P. T. de. **É para falar de gênero sim!** Uma experiência de formação continuada para professoras. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORTOLINI, A. **Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505> Acesso em: 06 Maio. 2022.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. LEI N° 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Abr. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: maio de 2022.
- BRASIL. Projeto de Lei n. 7.180, de fevereiro de 2014. Escola Sem Partido. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014 Acesso em: 4 fev. 2020.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidades**. Tradução de: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAETANO, M. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (Orgs). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013.

CAIMPI, F. E. O que precisa saber o professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, Set. 2012.

CAVALCANTI, E. *et al.* (Org.). A história e o ensino nas encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações. In: CAVALCANTI, E. **História: demandas e desafios do tempo presente**. Produção acadêmica, ensino de história e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018.

CENTRO DE ENSINO MÉDIO MARGARIDA PIRES LEAL. **Projeto Pedagógico Ensino Médio**. São Luís, 2017.

CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CIAMPI, H. Ensinar história no século XXI: dilemas curriculares. **Revista História Hoje: revista eletrônica de história**, v. 5, n. 14, 2011. Disponível em:

https://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14&impressao

Acesso em: 20 nov. 2020.

CIAMPI, Helenice. **Ensinar história no século XXI: dilemas curriculares**. Mesa Redonda XX Encontro Regional da ANPUH - Seção São Paulo, em Franca, em 10/09/2010. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/download/1304529130_ARQUIVO_HELENICE.pdf
Acessado em 20 nov. 2020

CORRÊA, E. C.. **Análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual “Põe na roda”**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

COSTA, A. C. G. da. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. 2ª ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Recife, vol. 31, n. 2, Dezembro/2018.

FOCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade do saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: VOZES, 2014.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, 2017.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARARI, Y. Educação: a mudança é a única constante. *In*: HARARI, Y. **21 lições para o século XXI**. São Paulo: Cia. das Letras, 2018. Part. 5.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S.. Políticas Educacionais Em Tempos De Golpe: Entrevista Com Demerval Saviani. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.779-794, jul./set. 2018.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. ICE. **Modelos Pedagógicos: princípios educativos**. Recife: ICE, 2015. Disponível em: <http://www.secti.ma.gov.br/files/2016/10/MP-PRINCIPIOS-EDUCATIVOS.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo educado: pedagogias das sexualidades**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARANHÃO. Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016. **Programa de Educação Integral - PROEIN no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão**, Maranhão, 2016.

MARANHÃO. Lei nº 10.995, de 11 De Março De 2019. **Política Educacional "Escola Digna"**, Maranhão, 2019.

MARANHÃO. Secretária de Educação do Estado do Maranhão. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio**. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2022/04/DCTMA-Ensino-M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 17 Fev. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2021.

MONTEIRO, A. M. F. da C.. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acessado em 28 Maio 2022

MONTEIRO, A. M. F. C. Narrativa e narradores do ensino da História. *In*: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (Org.). **Ensino de História: entre sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, MAUAD X, 2012.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores de História: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, abril/2001.

MORAES, F. J. D. de; COSTA, E. de O. S.; BRITO, R. P. de. **Projeto de vida: cloroquina para os males do ensino médio**. Coluna Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF. Em 10/02/2022. Disponível em:

https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/projeto-de-vida-cloroquina-para-os-males-do-ensino-medio?fbclid=IwAR2nRpy6GIQXkmpWKbSOJo5295fJzCTiK59nERi3_TOiPI5expMJab62Mok Acessado em: 15/05/2022.

MOURA, F. P. de. **Escola sem partido: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história.** Rio de Janeiro, 2016.

PAZIANI, R. R. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular?: Dos apontamentos críticos na área de Ciências Humanas à análise específica do curso de História (UNIOESTE). **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 44–65, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/17096> Acesso em: 23 Maio 2022.

PENNA, F. de A. Programa Escola Sem Partido: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro: nas aulas de história.** Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 43-58.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PENNA, F. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/15080/11518> Acesso em: 20 nov. 2020.

PENNA, F. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. O que pode o Ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750> Acesso em: 20 nov. 2020.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun., 2014.

PICCHETTI, Y. de P.; SEFFNER, F. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 52, 2018.

PICHETH, S.F.; CASSANDRE, M.P.; THIOLENT, M.J.M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp., s3-s13, dez. 2016.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279> Acesso em: 20 nov. 2020.

SANTOS, S. G. A. dos; LINS, C. P. A. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-98, 2021.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer: seguido de Ágape e êxtase**: orientações pós-seculares. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

UMBELINO, G. O. **Aprender a desprender para reaprender**: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2018.

UNESCO. “Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)”. 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em 29 Maio 2022.

ANEXO I
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SÃO LUÍS – MA

2017

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	03
A Construção do Projeto Político Pedagógico na Escola.	31
Bases Legais	31
Caracterização da Escola	44
Histórico	55
Contexto Escolar	67
Princípios e Valores.....	67
Plano de Metas e Ações.....	83
Referências Bibliográficas.....	92

Introdução

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se fala, em que se ama, se advinha a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

Paulo Freire

A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

O Projeto Político Pedagógico que aqui apresentamos expressa os pressupostos teóricos e alternativas metodológicas que nortearão o desenvolvimento da prática educativa no Centro de Ensino Médio Margarida Pires Leal, objetivando o alcance das suas finalidades e o cumprimento do papel social que assume no contexto da educação maranhense.

Este documento é fruto de um trabalho coletivo que começou a ser germinado no ano de 2003, quando diferentes sujeitos da escola sentiram a necessidade de delinear a identidade e a direção que deveria ser tomada por esta instituição que na época passou a desenvolver o ensino médio, substituindo a formação para o magistério normal, que até então oferecia.

O processo iniciou de forma tímida, congregando em um primeiro momento, apenas a direção, corpo técnico e docente em torno da necessidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca das novas orientações nacionais para o ensino médio, definidas pela atual LDB e pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais dessa etapa de ensino.

Com base na compreensão de que a identidade e o rumo de uma instituição devem estar sinalizados no seu Projeto Político Pedagógico, e que este deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos da escola, o trabalho já iniciado assumiu uma nova dimensão, intencionando de forma mais específica, a elaboração deste documento.

As problematizações levantadas a respeito do que é e para que serve a escola, necessita de um Projeto Político Pedagógico e porque um projeto político pedagógico foi fundamental para desencadear no grupo o entendimento da importância deste documento para a

organização da vida da instituição. Foram discutidos também, os passos básicos para a construção do mesmo, orientados pelas contribuições teóricas de Celso Vasconcelos, Ilma Passos, Libâneo entre outros. Essa atividade se constituiu um momento enriquecedor de amadurecimento, mobilização e de decisão sobre a necessidade de construção do nosso PPP, uma vez que, conforme síntese do grupo, ele é entendido como um instrumento que norteia as atividades da instituição e que deve ser pensado, construído, acompanhado e avaliado coletivamente.

Atualmente, com a inclusão do ensino integral e a necessidade de atualização do PPP, abrimos novamente o espaço para discussão na semana pedagógica com os professores do ensino integral e conciliando com a jornada pedagógica parcial ocorridas em março 2017, a construção de uma nova visão para o ensino que concilia duas modalidades de ensino distintas se faz necessária para uma convivência harmônica dentro do ambiente escolar. Toda prática educativa é alimentada por intencionalidades que sustentam o ser e o acontecer desse processo. Nesse sentido, ao realizarmos a ação educativa, devemos antes de tudo levantar as seguintes questões: por que e para que estamos educando? Qual o projeto de ser humano, de sociedade, de educação e de escola que estamos defendendo e queremos contribuir na sua construção? Que objetivos e metas queremos alcançar com o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos que estamos oferecendo? As respostas a estas questões expressam os fundamentos e as concepções que constituem a base orientadora do projeto educativo que defendemos e desejamos construir.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica em foco encaminha-se no sentido de contribuir com a construção de um projeto educativo fundamentado nas concepções de sociedade, educação, escola e práticas escolares apresentadas pelos sujeitos da escola, com base nas necessidades sociais e nas próprias crenças, valores e significados que possuem. Tais concepções podem ser assim compreendidas:

Sociedade - espaço social atravessado por conflitos e contradições, mas onde é possível viabilizar a democratização da produção e usufruto dos bens materiais e culturais produzidos historicamente pela humanidade;

Educação - processo que deve ser desenvolvido de forma corresponsável, objetivando preparar o educando para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver na sociedade;

Escola - instituição que deve propiciar de forma sistemática e coletiva o desenvolvimento do educando nas dimensões intelectual, social, afetiva, ética, etc., para atuar de forma autônoma, crítica, criativa e transformadora na sociedade;

Aprendizagem- processo interativo de construção de conhecimentos, habilidades, e atitudes sociais, onde o aluno se posicione como sujeito e o professor como mediador desse processo;

Currículo - conjunto de práticas educativas que de forma globalizada, interdisciplinar e contextualizada propiciam a aquisição do saber e a construção da identidade e autonomia pelos alunos;

Avaliação- processo sistemático, coletivo, diagnóstico e contínuo, de identificação das possibilidades e dificuldades do ensino-aprendizagem e de tomadas de decisões para superação das dificuldades encontradas, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

A partir destas concepções, os encaminhamentos adotados buscam oferecer condições para organizar e desenvolver uma prática pedagógica coerente com os princípios axiológicos (estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da igualdade) e pedagógicos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

1. Bases Legais

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art.12 & I, art. 13 & I e no art. 14 & I e II, estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico.

A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.14:

I. Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

As bases legais que fundamentam a Educação Integral são as seguintes:

Leis

Lei N° 10.414, de 7 de março 2016.

Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e outras providencias.

Portarias

Portaria N° 1.145 de 10 de outubro de 2016

Institui o programa de fomento a implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória N° 746, de 22/09/2016.

Resoluções

[Resolução CNE/CEB n° 1, de 27 de março de 2008.](#)

Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei n° 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

[Resolução CNE/CEB n° 4, de 16 de agosto de 2006.](#)

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n° 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Com o objetivo fortalecer a autonomia da escola e garantir a participação da sociedade na gestão, criou-se o Colegiado Escolar com base na LDB 9394/96.

O referido Colegiado tem peso de decisão enquanto órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo, consultivo e normativo no que se refere a quaisquer assuntos relacionados à escola.

2. Caracterização da Instituição

2.1 Histórico

O Centro de Ensino Médio Profª Margarida Pires Leal, foi criado após a desativação do Curso Normal em 2002.

A Escola Normal do Maranhão foi criada em 15 de abril de 1890, pelo Governador Dr. José Thomas de Porciúncula, com o objetivo de preparar professores para atuarem nas quatro primeiras séries do primário. Em 1981 foi revitalizada, passando a denominar-se INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (IEMA), oferecendo a Habilitação Profissional de Formação para o Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série), de acordo com o disposto na Lei 5692/7, sofreu ao longo dos anos várias reformas na sua estrutura administrativa, pedagógica e curricular para atender aos dispositivos legais.

Através do Decreto nº. 16.302 de 06/07/1998, esta instituição teve seu nome alterado para o CENTRO DE REFERÊNCIA PARA FORMAÇÃO DE MAGISTÉRIO “PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL”. No ano de 2003, pelo Decreto nº. 19.674, de 25/06/2003, passou a chamar-se CENTRO DE ENSINO MÉDIO “PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL”, oferecendo o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. No espaço da escola, funcionam outros programas voltados para a formação continuada de docentes e aprofundamento do processo de escolarização, como é o caso do Proformação (Programa de formação de professores leigos em exercício), Um salto para o Futuro e TV Escola, bem como aqueles que envolvem diretamente o corpo discente, como era o caso do Projeto Aprendendo com a dança e o Proinfo, que objetivou a inclusão digital.

Hoje, nosso ponto de partida se constitui no novo olhar para a educação que o governo do Maranhão lançou por meio da oferta de Educação em Tempo Integral, que tem como principal perspectiva a melhoria dos indicadores educacionais. Assim, foram criados 18 Centros de Educação Integral, sendo 11 na região metropolitana.

O CE Prof. Margarida Pires Leal, cujos aspectos legais de sua criação/formação encontram-se no decreto nº 19.674 de 25/05/2003, foi selecionada para fazer parte desse novo momento da educação em nosso estado. Essa seleção objetivou, por meio do modelo adotado de Centro de Educação Integral, a partir da transformação de Escola de Ensino Médio, ainda que de forma parcial, visto que em 2017 iniciaremos apenas com a 1ª série sendo em tempo integral e a 2ª e 3ª séries na modalidade regular, a melhoria dos índices educacionais da escola e consequentemente do Estado.

O modelo de Centro de Educação Integral é composto por uma série de estratégias que visam proporcionar aos adolescentes e jovens uma perspectiva de futuro na qual é possível e viável sonhar com resultados antes não esperados ou resumido apenas a alguns e, é desta forma que acreditamos que este Plano de Ação é um documento de extrema importância, pois

ele versa sobre a visão, as metas, os objetivos e as estratégias para garantirmos aos nossos adolescentes e jovens uma nova perspectiva de futuro.

2.2 Realidade Escolar

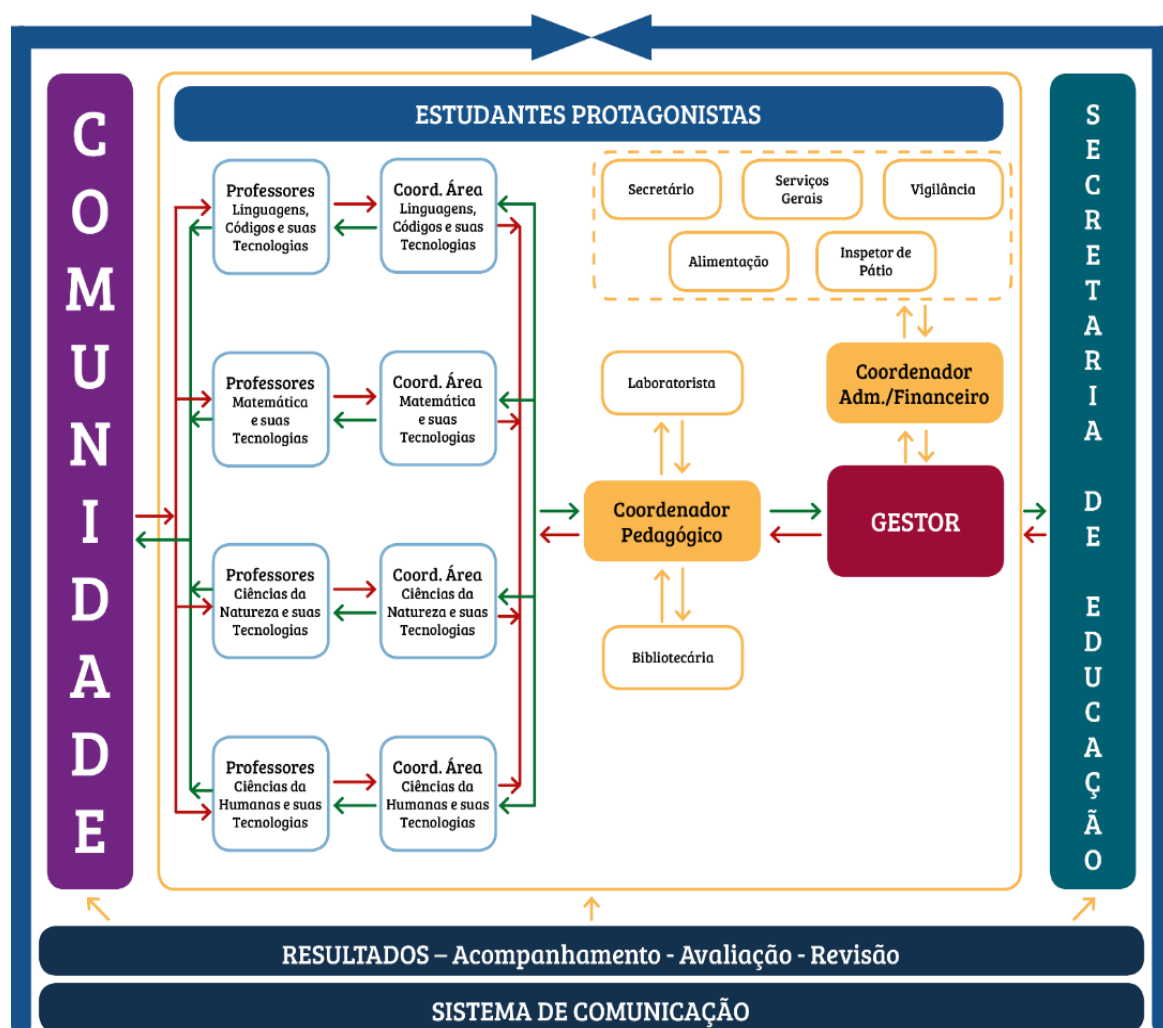
O Centro de Ensino Integral Professora Margarida Pires Leal está localizado no bairro da Alemanha e atende à clientela dos mais variados bairros de São Luís e municípios adjacentes, devido sua localização.

Também apresenta uma grande demanda contando atualmente com 500 (quinhentos) alunos distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino e 137 alunos em tempo integral.

2.3 Estrutura Física

A escola tem capacidade para atender 650 (seiscentos e cinquenta) alunos por ano, sua estrutura física é ampla, boa e arejada.

2.4 A Estrutura Organizacional



a) Missão

Ofertar educação de ensino médio em tempo integral com vistas à formação de jovens autônomos, solidários e competentes, para que tenham oportunidades no mundo do trabalho e/ou acadêmico e exerçam sua cidadania com dignidade.

b) Visão

Ser referência, até 2024, na oferta de educação integral de excelência, alicerçada na formação de competências e valores que possibilitem ao jovem a concretização do seu projeto de vida.

c) Valores

Alicerçados nos princípios éticos, políticos e educacionais, na transparência, no respeito à vida e ao meio ambiente, na solidariedade, criatividade, humildade e na honestidade.

d) Objetivos

Orientar o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade que assegure o acesso e a permanência do (a) aluno (a) na escola, permitindo-lhe adquirir conhecimentos, atitudes, valores e habilidades necessárias ao exercício da cidadania, à construção da sua identidade e à sua inserção no mundo do trabalho.

e) Objetivos Específicos

- Fortalecer a prática do planejamento coletivo, favorecendo a realização de um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, interdisciplinar, crítico, e criativo;
- Desenvolver a formação continuada dos profissionais, garantindo a atualização permanente dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências básicas, necessárias à melhoria da qualidade de todos os serviços da escola;
- Intensificar ações sócio-culturais que favoreçam a integração entre os diferentes segmentos e o fortalecimento dos valores culturais, religiosos e cívicos da comunidade escolar;
- Dinamizar os diferentes setores da escola (biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências), através de projetos pedagógicos que favoreçam o cumprimento do papel que desempenham na construção da aprendizagem no espaço escolar;
- Promover eventos educativos que possibilitem a integração com a família e a comunidade, tendo em vista, a melhoria do processo de formação educacional e maior participação da família/comunidade;
- Promover um ambiente democrático que fortaleça o processo de discussão e decisão coletiva, os laços afetivos e os valores éticos e estéticos dos diferentes sujeitos da escola.

GESTÃO

Gestor Geral:

Responsável por todo o projeto escolar, coordenando as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados pelo exemplo do trabalho e dedicação.

Gestor Adjunto Pedagógico: responsável pela orientação dos professores, auxiliando-os e

assegurando o devido cumprimento da grade curricular e a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada.

Compete a Gestão Pedagógica:

- ✓ Reunião de alinhamento com Gestor Geral;
- ✓ Reunião de alinhamento com Coordenadores de Área;
- ✓ Reunião com professores do Projeto de Vida;
- ✓ Reunião com professores de Estudo Orientado;
- ✓ Observa aulas da parte diversificada e dá feedback aos professores;
- ✓ Monitora se os materiais estruturados da parte diversificada estão sendo trabalhados pelos professores;
- ✓ Entrega resultados da Escola para o gestor a partir da articulação entre BNCC e Parte diversificada do currículo;
- ✓ Acompanha e monitora a articulação entre Parte Diversificada e BNCC na escola à luz dos resultados do Plano de Ação;
- ✓ Alimenta indicadores de processo e de resultado da Escola à luz das metas do Plano de Ação;
- ✓ Acompanha o trabalho de Nivelamento das expectativas da aprendizagem;
- ✓ Acompanha relação entre os resultados da escola e seu Plano de Ação;
- ✓ Acompanha a Avaliação semanal e a autonomia dos estudantes em EO;
- ✓ Verifica como os valores e as competências para o Século XXI trabalhadas nas aulas de PV têm sido articulados no cotidiano da escola;
- ✓ Responsável por promover estudos na escola e pela formação continuada do professor na própria escola;
- ✓ Promove um trabalho de coordenação em conexão com a Gestão Escolar;
- ✓ Media a competência docente e incentiva práticas curriculares inovadoras;
- ✓ Trabalha na prevenção de situações problemáticas previsíveis;
- ✓ Acompanha as atividades e avaliações a serem aplicadas junto aos estudantes;
- ✓ Divulga eventos científicos e acadêmicos (olimpíadas, concursos de redação);
- ✓ Acompanha e apoia os processos de inscrição de cada estudante nessas atividades (emissão de documentos dos estudantes...);
- ✓ Apoia a elaboração e desenvolvimento de projetos didáticos junto aos estudantes;

-
- ✓ Planeja as atividades diversificadas e as atividades complementares do calendário escolar;
 - ✓ Sistematiza os resultados pedagógicos da escola monitorando o Plano de Ação;
 - ✓ Estabelece parcerias com os estudantes;
 - ✓ Solicita a presença das famílias dos estudantes na escola sempre que necessário;
 - ✓ Orienta a construção das pautas pelos estudantes para os Conselhos de Classe;
 - ✓ Planeja e divulga os projetos de formação para os estudantes e professores;
 - ✓ Divulga e acompanha o processo de inscrição no ENEM;
 - ✓ Organiza aulões de revisão para o ENEM, quando possível;
 - ✓ Incentiva as atividades de Protagonismo desenvolvidas na escola;
 - ✓ Acompanha atrasos, faltas e atendimentos psicossociais dos estudantes através de registros em ficha individual e de comunicado às famílias;
 - ✓ Planeja e executa os encontros com as famílias (Plantões Pedagógicos), com a gestão e os professores tutores;
 - ✓ Planeja e executa eventos com os estudantes e famílias junto com o Gestor Geral;
 - ✓ Realiza atendimento pedagógico às famílias;
 - ✓ Convoca as famílias em casos especiais (dificuldades junto aos estudantes);
 - ✓ Envia comunicado às famílias sobre atividades didático-pedagógicas;
 - ✓ Faz o controle da frequência de professores e da reposição de carga horária.

Gestor Adjunto Administrativo-Financeiro: responsável por todos os apoios administrativos e financeiros, de modo a suportar os processos pedagógicos e garantir condições favoráveis para o alcance dos resultados educacionais propostos.

Colegiado Escolar

Compete ao Colegiado Escolar refletir, discutir e tomar decisões resolutivas nas questões financeiras, administrativas e pedagógicas, composto pelos seguintes representantes:

Colegiado Escolar Professora Margarida Pires Leal
NOMES

Caixa Escolar

Compete ao Caixa Escolar supervisionar e acompanhar os assuntos político-administrativo e financeiro, aprovar balanços e balancetes mensais e anuais que se fizerem necessários. A diretoria está composta pelos seguintes membros:

Caixa Escolar Professora Margarida Pires Leal		
REPRESENTANTES	FUNÇÃO	NOMES
PRESIDENTE	TITULAR	
SECRETÁRIO	TITULAR	
	SUPLENTE	
TESOUREIRO	TITULAR	
	SUPLENTE	
CONSELHEIROS	TITULARES	
	SUPLENTES	

Conselho de Classe

Compete ao Conselho de Classe contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem cultivando bom relacionamento entre professor e aluno.

Conselho de Professores

Cabe ao Conselho de Professores deliberarem sobre procedimentos de ensino aprendizagem para que venham resolver problemas e elevar qualitativamente resultados de aprendizagem conforme legislação em vigor.

Grêmios Estudantis

O Grêmios estudantis está em processo de construção com os estudantes da escola. Seu maior objetivo será unir e movimentar os estudantes para a discussão de seus direitos e deveres, debatendo assuntos diversos sobre escola, comunidade e sociedade.

O Grêmios estudantis desenvolverá seu trabalho de acordo com seu plano de ação, documento que deverá ser socializado com toda a comunidade escolar, contribuindo, dessa forma, para a implementação do processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que o plano do Grêmios estudantis deverá estar em consonância com o calendário oficial da escola e ser aprovado pela direção e coordenação, observando suas atribuições explicitadas no PPP conforme segue abaixo:

- a) Somente alunos matriculados na escola estudando em tempo integral, que tenham boas notas, assiduidade, disciplinados e participativos em sala de aula poderão integrar o grêmios estudantis.
- b) O grêmios deve ter um estatuto que estabeleça seus objetivos e finalidades, estrutura administrativa e competências, além de normalizar suas funções.
- c) As assembleias do grêmios não devem acontecer em horários que impliquem em perda de aula para o aluno.
- d) O grêmios, ao lado da gestão e coordenadores de área, auxilia nos bons resultados de aprendizagem.
- e) O grêmios tem autonomia para elaborar propostas, organizar e sugerir atividades para a escola, para executá-las, este segmento deve contar com o apoio e autorização da gestão escolar.

Atividades que podem ser desenvolvidas pelo grêmios:

Palestras, debates, grupos de discussão de temas variados, campanhas de prevenção, trabalhos comunitários, exposição, oficinas culturais, saraus e concursos literários.

Caso algum membro do grêmios não preencha os Pré-requisitos acima, poderá ser desvinculado do grupo.

Desse modo, estimular o protagonismo juvenil torna-se uma prioridade, tendo em vista sua relevância para o sucesso dos nossos alunos. O estudante é responsável por sua aprendizagem escolar, ele deve ser o maior interessado em seu desenvolvimento. Nossos alunos precisam progredir com base na construção de aprendizagens significativas para serem mais atuantes e participativos na dinâmica escolar.

Agentes Educacionais

São atividades da área de **Apoio Educacional em Secretaria Escolar:**

- a) Auxiliar na administração do estabelecimento de ensino, atuando, também, como educador e gestor dos espaços e ambientes em que exerce suas funções;
- b) Manter em dia a escrituração escolar e boletins estatísticos;
- c) Redigir e digitar documentos em geral e, quando na função de secretário, redigir e assinar atas;
- d) Receber e expedir correspondências em geral, juntamente com a direção da escola;
- e) Emitir e assinar, juntamente com o diretor, históricos e transferências escolares;
- f) Classificar, protocolar e arquivar documentos;
- g) Manter atualizados os arquivos e fichários sobre a legislação de ensino, e dados funcionais dos servidores da escola;
- h) Lavrar termos de abertura e encerramento de livros de escrituração;
- i) Participar de reuniões escolares sempre que necessário;
- j) Participar de eventos de capacitação sempre que solicitado;
- k) Manter organizado o material de expediente da escola e comunicar antecipadamente sobre a falta dos mesmos;
- l) Executar outras atividades correlatas.

São atividades da área de **Apoio Educacional em Multimeios Didáticos:**

- a) Catalogar e registrar, DVD, fotos, textos, CD relacionados à educação;

-
- b) Manter organizado os ambientes dos laboratórios de ciências, matemática, informática e outros similares existentes na escola;
 - c) Auxiliar no atendimento aos alunos e professores, na utilização do acervo e na manutenção do banco de dados;
 - d) Contribuir no zelo, no controle e na conservação dos documentos e equipamentos da Biblioteca;
 - e) Reproduzir material didático por meio de cópias reprográficas ou arquivos de imagem e som em vídeos, “slides”, CD e DVD;
 - f) Organizar agenda para utilização de espaços de uso comum;
 - g) Zelar pelas boas condições e mediar o uso dos recursos pedagógicos e tecnológicos, na prática escolar;
 - h) Zelar pelo bom uso de murais, auxiliando na sua organização, agir como educador buscando a ampliação do conhecimento do educando, assim como mantendo a comunidade escolar informada do cotidiano da unidade de ensino;
 - i) Participar das capacitações propostas pela instituição ou outras de interesse profissional;
 - j) Preencher relatórios referentes à sua rotina de trabalho;
 - k) Executar outras atividades correlatas.

São atividades da área de **Apoio Educacional em Alimentação Escolar:**

- a) Preparar a alimentação escolar observando os princípios de higiene, valorizando a cultura alimentar local, programando e diversificando o cardápio ofertado;
- b) Responsabilizar-se pelo acondicionamento e conservação dos insumos recebidos para a preparação da alimentação escolar;
- c) Verificar a data de validade dos alimentos estocados, utilizando-os em data própria, a fim de evitar o desperdício e a inutilização dos mesmos;
- d) Atuar como educador junto à comunidade escolar, de forma a contribuir na construção de bons hábitos alimentares e ambientais;
- e) Servir a alimentação escolar em espaços organizados;
- f) Preencher relatórios referentes à sua rotina de trabalho;
- g) Executar outras tarefas correlatas.

São atividades da área de Apoio Educacional em Infraestrutura Escolar:

- a) Executar atividades de manutenção e limpeza, conforme a necessidade de cada espaço;
- b) Identificar problemas de funcionamento nas redes elétricas e hidráulicas e nos principais equipamentos elétricos e eletrônicos, em uso nas escolas, inclusive os didáticos, bem como executar reparos conjunturais;
- c) Efetuar serviços de embalagem, arrumação, remoção de mobiliário, garantindo acomodação necessária aos turnos existentes na escola;
- d) Disponibilizar lixeiras em todos os espaços da escola, preferencialmente, garantindo a coleta seletiva de lixo, orientando os usuários;
- e) Coletar o lixo diariamente, dando ao mesmo o destino correto;
- f) Racionalizar o uso de produtos de limpeza;
- g) Zelar pela segurança das pessoas e do patrimônio, realizando rondas nas dependências da instituição, atentando para eventuais anormalidades, bem como identificando avarias nas instalações e solicitando, quando necessário, atendimento policial, do corpo de bombeiros, atendimento médico de emergência devendo, obrigatoriamente, comunicar as ocorrências à chefia imediata;
- h) Controlar o movimento de pessoas nas dependências do estabelecimento de ensino, cooperando com a organização das atividades desenvolvidas na unidade escolar;
- i) Encaminhar ou acompanhar o público aos diversos setores da escola, conforme necessidade;
- j) Acompanhar os alunos em atividades extraclasse quando solicitado;
- k) Participar de cursos, capacitações, reuniões, seminários ou outros encontros correlatos às funções exercidas;
- l) Agir como educador na construção de hábitos de preservação e manutenção do patrimônio.

Organização Pedagógica**Docente**

Compete ao Professor planejar e ministrar aulas em Cursos Regulares do Ensino Médio, Educação Profissional, Programa de Educação de Jovens e Adultos.

São atribuições do Professor:

- a) Elaborar e cumprir Plano de Trabalho, segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP e a proposta curricular do sistema escolar estadual;
- b) Ministrando horas-aula de acordo com os dias letivos e carga horária dos componentes curriculares, estabelecidos por lei;
- c) Planejar estratégias de apoio pedagógico para os alunos em diferentes níveis de aprendizagem, com a equipe escolar;
- d) Prestar atendimento continuado aos alunos, individualmente ou em grupo no sentido de acompanhar o seu desempenho;
- e) Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e formação continuada;
- f) Organizar e promover trabalhos complementares de caráter social, cultural e recreativo, facilitando a organização de clubes de classe, para incentivar o espírito de liderança dos alunos e concorrer para socialização e formação integral dos mesmos;
- g) Registrar adequadamente o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos nos instrumentos definidos pelo Sistema de Ensino Público Estadual;
- h) Executar outras atribuições pertinentes à função docente definida no Regimento Escolar.

Professores Coordenadores de Área:

Professores, os quais, além das suas responsabilidades como docentes, apoiam o coordenador pedagógico na articulação e coordenação dos demais professores, com foco na prática pedagógica e nas estratégias voltadas para a melhoria dos resultados acadêmicos.

São atribuições do Coordenador de Área:

- a) Reunião com a gestora pedagógica
- b) Reunião com professores da área
- c) Acompanha os Programas de Ação dos professores
- d) Valida atividades e avaliações a serem aplicadas junto aos estudantes
- e) Acompanha e valida o planejamento dos professores
- f) Divulga eventos científicos e acadêmicos

-
- g) Com apoio do gestor pedagógico, reorienta os processos pedagógicos da escola junto aos professores sempre que necessário.
 - h) Apoia (e valida) a elaboração dos Guias de Aprendizagem dos professores, bem como os Planos de Ensino.
 - i) Auxilia na formação continuada do professor na própria escola.
 - j) Organiza os temas a serem estudados pelo seu grupo de professores nos horários coletivos.
 - k) Acompanha os resultados bimestrais das disciplinas da sua respectiva área.
 - l) Estabelece parceria de trabalho com o professor.
 - m) Planeja o nivelamento e os projetos de intervenção a serem aplicados junto aos estudantes.
 - n) Acompanha/orienta/monitora o trabalho com os Princípios na sala de aula (na sua área)
 - o) Acompanha/monitora o desenvolvimento do currículo pelos professores na sua área
 - p) Acompanha/monitora o aproveitamento do currículo junto aos estudantes na sua área
 - q) Apoia os professores no diálogo com as práticas experimentais na sua área
 - r) Acompanha a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem (cumprimento do currículo) e o Plano de Ação da escola
 - s) Verifica como os Princípios Educativos são movimentados por cada professor na sala de aula
 - t) Por meio do acompanhamento do planejamento verifica quais itens do currículo, devem ser aprofundados, enriquecidos e/ou consolidados.
 - u) Faz observações programadas da sala de aula
 - v) Dar o feedback para cada professor
 - w) Alimenta os indicadores da área

Especialista em Educação

São atribuições do Especialista em Educação:

-
- a) Coordenar em parceria com o Gestor Escolar as ações de elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP bem como o Regimento Interno da Escola, em articulação com o Colegiado Escolar;
 - b) Planejar e executar suas ações de acordo com a função assumida no sistema, objetivando a melhoria dos indicadores educacionais;
 - c) Participar da elaboração e implementação dos planos, programas e projetos educacionais de interesse da comunidade escolar, bem como das Unidades Regionais de Educação e da administração central da SEDUC;
 - d) Participar do planejamento da organização escolar, a partir do regimento e do calendário instituído na escola, bem como da distribuição de horas aulas por disciplina e da formação de turmas;
 - e) Inspeccionar e orientar as atividades de ensino em unidades educacionais da rede pública e privada, supervisionando e avaliando essas atividades e as condições de funcionamento da escola, para assegurar o cumprimento das normas legais aplicadas ao ensino e a regularidade do funcionamento das unidades de escolares, bem como do desenvolvimento do processo educativo;
 - f) Orientar interessados acerca da preparação de documentos e das condições para criação, autorização, reconhecimento de escolas e aprovação de cursos, elaborando documentos, modelos e outras informações necessárias, para assegurar o atendimento à legislação aplicável em cada caso;
 - g) Providenciar a elaboração de atos para homologação dos pareceres de autorização e reconhecimento de escolas, emitidos pelo Conselho Estadual de Educação, observando as normas vigentes, para encaminhá-los aos órgãos interessados;
 - h) Planejar, coordenar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, propondo normas, orientando e criando ou modificando processos educativos, em articulação com os demais componentes do sistema educacional, visando impulsionar a educação integral dos alunos;
 - i) Sistematizar o trabalho de acompanhamento das atividades docentes e dos estagiários, para potencializar uma aprendizagem significativa e possibilitar a interatividade na construção do conhecimento;
 - j) Identificar motivos de evasão e repetência, por meio do levantamento de dados provenientes de avaliações internas e externas, para redefinição de metas e propostas de ações educativas;

-
- k) Estimular, registrar, analisar e divulgar as experiências educacionais vivenciadas nas escolas, utilizando meios disponíveis para propiciar o seu conhecimento pela sociedade;
 - l) Executar outras atribuições pertinentes à função de especialista em educação, definidas no Regimento Escolar ou no Setor de sua lotação.

3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Ressaltamos ainda, que o atendimento ao público alvo da educação especial, é assegurado, enfatizando que eles possuem suas especificidades, portanto é um público diferenciado e as intervenções pedagógicas devem ser adequadas para que eles possam, efetivamente, avançar em suas aprendizagens, porém, não dispomos de sala de recurso e os docentes necessitam fundamentalmente de capacitação nessa área.

Sendo assim, há necessidade de solicitar apoio de profissionais especializados oriundos da Secretaria de Estado da Educação para o acompanhamento específico desses alunos.

Na efetivação da matrícula, os pais ou responsáveis informam se os estudantes têm ou não necessidades educacionais especiais e quanto ao laudo, podem providenciar posteriormente, num prazo de 30 (trinta) dias para que a gestão, coordenação, professores e agentes da secretaria da escola possam ter acesso. O referido laudo deverá ser atualizado anualmente.

O aluno com necessidades educacionais especiais que apresente comprometimento cognitivo, devidamente comprovado em laudo médico, não ficará retido, no entanto, deverá seguir todas as normas estabelecidas na escola e participar de todo o processo educativo.

Segundo o decreto nº 3956/2001, entende-se por deficiência uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades da vida diária, causada ou agrava pelo ambiente social.

4. Avaliação

A avaliação da aprendizagem ocorrerá de forma sistemática durante todo o processo de construção dos conhecimentos, sendo contínua e cumulativa, observando o desempenho do aluno. A mesma, é de fundamental importância em toda atividade humana, sendo indispensável em qualquer proposta de educação.

Ela é inerente ao processo ensino aprendizagem, devendo ser realizada em constante trabalho de ação-reflexão-ação. Segundo (GADOTTI, 1984; 90), “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”.

É importante ter consciência de que a nossa prática educacional deve ser voltada para a transformação social e não para a manutenção de formas inconscientes e não refletida.

É preciso também, ter clareza das nossas ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o nosso fazer pedagógico.

Desse modo, para que possamos contribuir com a construção de competências técnicas sócio, político e cultural, avaliar não pode ser um ato puramente mecânico.

O profissional da educação deve ter consciência de sua prática educacional para uma significativa tomada de decisão transformadora, ser lúcido, estudar muito sobre a prática da avaliação, ter um posicionamento ideológico, superar o autoritarismo e a arbitrariedade.

Além disso, é necessário envolver o educando num processo de autocrítica e auto avaliação, para que ele mesmo aprenda a caminhar com autonomia e assuma seu papel na vida e na sociedade.

A mudança da prática avaliativa só será possível a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentam e com o replanejamento do currículo, pois a avaliação precisa ser diagnóstica e processual para permitir a aprendizagem de forma a considerar que o conhecimento produzido pelo aluno, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação.

A avaliação diagnóstica será realizada no início de cada tema, disponibilizando ao aluno que apresentar lacuna de conhecimento a recuperação paralela.

Serão utilizados instrumentos diversos para a verificação do seu progresso escolar, incluindo os registros indispensáveis ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Serão abordados métodos ou formas de avaliação por meio de testes escritos, trabalhos em grupo, expressão do raciocínio metodológico, do conhecimento da área, da criatividade, da construção de conhecimentos ativo e colaborativo entre os alunos.

São princípios fundamentais do processo ensino aprendizagem:

-
- a) Compromisso da escola com os interesses coletivos do aluno – zelando pela qualidade do ensino para a formação profissional do cidadão crítico, criativo, qualificado, especializado, comprometido com a sua qualidade de vida e da comunidade na qual está inserido.
 - b) Ensino aprendizagem do aluno - modernização da educação com novas concepções educacionais, onde o aluno interage com o docente nas trocas de conhecimento e experiências.
 - c) Aluno como elemento fundamental do processo ensino aprendizagem - considerar o aluno prioritário no processo educacional, destacando a relação aluno, docente, forma e conteúdo.

Hoje, a grande dificuldade que se tem com o jovem adolescente é sua automatização na linguagem do barulho, no movimento frenético no que refere ao pensar e planejar a sua própria vida, sentindo o prazer em superar as pequenas dificuldades e estabelecer metas coletivas, descobrindo o sabor de tudo. A escola precisa resgatar estes valores.

O aluno precisa ser o autor da sua própria aprendizagem, descobrir como é bom conhecer, construir seus próprios projetos. Portanto, a avaliação será para o aluno, um momento de reflexão sobre a sua vida e seu aprendizado. Entende-se que esse processo avaliativo dá sustentabilidade à apreensão dos alunos.

Refletir a avaliação numa perspectiva transformadora, libertadora significa situá-la como elemento de uma escola democrática, ao olhar o aluno como crítico, participativo e autônomo de maneira que o professor precisa de sensibilidade, justiça e afeto para realizar um bom trabalho no campo educacional.

4.1 Critérios de Avaliação da Aprendizagem

A avaliação é entendida como fonte principal de informação e referência para a formação de práticas educativas, que possibilitem a formação global dos alunos. No contexto pedagógico da problematização, os alunos são avaliados nas áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Essa estruturação será implementada por meio de um processo sistemático e contínuo, objetivando o acompanhamento da aprendizagem nos aspectos qualitativos e quantitativos, bem como os resultados obtidos ao longo do período em estudo, prevalecendo sobre os exames e provas finais, quando adotadas.

A construção da aprendizagem deverá ocorrer sistematicamente durante todo o processo avaliativo das competências e não somente após o fechamento de etapas do trabalho. Dessa forma, possibilitará correções, ajustes, tornando-se um mecanismo que regula o processo, contribuindo para o sucesso das tarefas educativas.

4.1.2 Critérios da Avaliação

- ✓ Interesse, participação e compromisso pelas atividades propostas;
- ✓ Domínio de habilidades e competências;
- ✓ Investimento pessoal do conhecimento teórico com a prática concreta;
- ✓ Exercício de auto avaliação;
- ✓ Registro de atividades;
- ✓ Atividades de avaliação em cada disciplina.
- ✓ Avaliação Qualitativa das disciplinas Eletivas.

4.1.3 Condições para Aprovação

Será promovido para série subsequente, o aluno que no final do ano letivo alcançar:

- ✓ Aproveitamento igual ou superior a 60% (sessenta por cento) dos pontos distribuídos, ao longo do ano letivo, em cada disciplina, inclusive na educação física;
- ✓ Frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas anuais.

4.1.4 Reprovação

Será considerado reprovado, sem chance de ir para o conselho final, o aluno com média final inferior a 6,0 pontos em mais de três componentes curriculares ou com frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total global de horas letivas.

4.1.5 Recuperação Paralela

A **recuperação** é um processo contínuo e concomitante ao ensino aprendizagem.

Com a finalidade de corrigir as possíveis deficiências de aproveitamento, a mesma será realizada na medida em que detecta alunos com baixo rendimento escolar e com deficiências de aprendizagem.

A **recuperação paralela** é aquela que se desenvolve simultaneamente ao período letivo, ocorrerá após as avaliações de verificação do desenvolvimento do aluno no componente curricular.

4.1.6 Recuperação Final

A recuperação do final do período letivo terá obrigatoriamente uma semana de aula, com conteúdos selecionados pelo professor de cada disciplina, seguido das avaliações, para alunos que obtiveram frequência mínima de 75% e média final inferior a 6,0 (seis).

Será considerado promovido o aluno que obtiver média igual ou superior a 6,0 (Seis) por componente curricular ao final da recuperação.

4.1.7 Conselho de Professores

A avaliação desenvolvida ao longo do **Conselho de Professores** expressa os objetivos da escola como um todo e no interior da sala de aula como avaliação do processo didático.

O conselho de professores, como instância coletiva de avaliação e espaço da interdisciplinaridade, é um excelente lugar para o exercício da participação mediado pelo diálogo, que visa o envolvimento de todos no processo educativo da escola.

O Conselho de Professores é também, um espaço interdisciplinar, uma vez que reuni professores de diversos componentes curriculares, assumindo caráter deliberativo quando se refere ao processo didático.

Com isso, garante a participação direta de todos os professores que atuam na turma, onde será analisado o desempenho de cada aluno, além de buscar a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações”, isto é, o professor participa de vários conselhos, tendo a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no âmbito de suas dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

O Conselho de Professores será realizado a cada final de período letivo e avaliará o progresso do aluno com participação da Secretaria da escola, Coordenação Pedagógica e

Professores. Os resultados desses conselhos serão repassados aos pais ou responsáveis durante as reuniões de Pais e Mestres.

O Conselho Final de Professores será realizado ao término do ano letivo e analisará a situação dos alunos que não alcançaram aprovação.

Cabe ao conselho de professores decidirem sobre a promoção ou retenção do aluno com média inferior a 6,0.

- O aluno terá sua situação analisada pelo conselho final se ficar retido em, no máximo, 03 componentes curriculares.
- O aluno não terá direito a participar do conselho final caso não tenha participado da recuperação final.
- O aluno poderá ser beneficiado pelo Conselho a cada ano letivo que precisar desde que se enquadre nos critérios estabelecidos.
- O aluno que ficar retido em uma única disciplina, obterá promoção, desde que tenha frequentado regularmente as aulas, realizando as atividades propostas.

5. Estágio

Quanto ao estágio, a lei nº 11.788/2008, em seu Art. 2º, define que este poderá ser ou não obrigatório. O estágio não obrigatório, como explicita a lei, é desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular obrigatória.

No estágio, o aluno é avaliado nos seguintes aspectos: iniciativa, criatividade, espírito de equipe, postura ética, controle emocional, vestuário, higiene, responsabilidade, receptividade a críticas e sugestões; assiduidade, pontualidade, interesse, interação (professor aluno, aluno equipe, aluno cliente) e aplicação dos princípios científicos.

Em conformidade com o Decreto 32.685 de 08 de Março de 2017 que regulamenta o estágio não obrigatório, firmou-se termo de cooperação entre a SEDUC (secretaria de estado de educação) e o CIEE (centro de integração empresa escola), estabelecendo e regulamentando a cooperação técnica entre os partícipes, visando à operacionalização do programa de estágio não obrigatório para alunos regularmente matriculados e frequentando a educação profissional técnica de nível médio, ensino médio regular e nas suas modalidades.

6. Avaliação Institucional

A avaliação institucional deve ser constante, ou seja, concomitante ao desenvolvimento dos processos, servindo para corrigir desvios do professor e do aluno. Para tanto, não deve ter caráter punitivo ou ruim, mas participativa de forma a proporcionar momentos reais de aprendizagem, crescimento e consolidação de informações, privilegiando a formação do ser crítico e social.

7. Articulação com a Comunidade

Os relacionamentos da escola com a comunidade, professor, família, escola e alunos serão organizados de tal forma que todos participem de modo ativo da construção e reconstrução das estruturas ambientais. A escola também está aberta à comunidade no sentido de ceder sua estrutura física para eventos de interesse coletivo.

8. Planejamento

O planejamento docente neste Centro de Ensino será realizado por área de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas, num período de cinco dias ininterruptos, bimestralmente, na perspectiva de repensar a prática pedagógica em todos os aspectos, estruturando todas as ações que são pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir unidade no fazer pedagógico.

O plano de ensino anual será entregue no início do ano letivo, na jornada pedagógica, devendo ser organizado por disciplina, contendo os elementos essenciais à organização operacional do processo de ensino aprendizagem em cada período do ano letivo: aprendizagens esperadas, conteúdo a serem trabalhados, metodologia de ensino, forma de avaliação e instrumentos.

Os planos de atividade docente deverão ser entregues por período, orientando o professor na prática pedagógica diária. Observando o método de ensino, aprendizagem esperada descrita no plano anual de ensino, a problematização inerente à prática social do aluno, a instrumentalização que compreende o conteúdo, procedimentos metodológicos e recursos necessários no desenvolvimento da aula e ainda, a avaliação da aprendizagem no que tange à forma e instrumentos avaliativos.

No ensino integral o professor deve ainda planejar e escrever os guias de estudos a cada período, devendo esclarecer para o aluno e a família o trabalho que será realizado nos períodos letivos.

Planejar por área de conhecimento é importante, uma vez que, facilita a realização da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pois aproxima as disciplinas na definição de problematizações que motivem os alunos no estudo dos conteúdos disciplinares. É válido enfatizar que as diretrizes curriculares nacionais e a estadual estarão norteando esta ação permanentemente.

9. Projetos

Eventos Científicos e Tecnológicos:

Atividades de curta duração, como Congressos, Conferência, Seminários, Workshop, Feiras, Mostras, Fórum, Jornadas, Palestras, Debates, Exposições, Simpósios, Oficinas e demais atividades correlatas programadas a cada ano.

Projetos na Área Educacional:

Projeto feira de ciências e tecnologias:

Incentivar o ensino e a prática científica no espaço escolar, contribuindo para que os alunos ganhem autonomia no processo de aprendizagem, construindo competências para a vida.

Projeto do dia do Estudante:

Este projeto visa comemorar o dia do estudante de uma forma lúdica e prazerosa, com a promoção de uma gincana cultural organizada pelos professores.

Projeto Consciência Negra:

Visa resgatar e fortalecer nossa identidade cultural integrando as diferentes áreas de conhecimento como as Ciências Humanas e as Linguagens, buscando valorizar os aspectos pertinentes a cultura afro descendente, enfatizando os fatores históricos e sociais.

Projeto Das Eleitas:

A cada semestre será realizado uma atividade de culminância das disciplinas eletivas, em que serão apresentados os produtos construídos durante o estudo de determinada área de interesse dos alunos.

Projeto De Fomento a Leitura:

Projeto Leitores do Bimestre: Consiste em uma certificação e com pequenos prêmios aos leitores mais assíduos a biblioteca da escola durante cada bimestre, onde o mesmo tem sua foto publicada no mural da escola e esta contabilização do acesso aos títulos da biblioteca só é feita mediante o preenchimento da ficha de resumo.

Cooperativa Literária: É uma pequena estante com livros doados constantemente por todos os seguimentos da escola, o empréstimo é feito mediante o interesse por um exemplar, bastando deixar outro livro no lugar do que está sendo levado.

12. Considerações Finais

A educação se apresenta como um constante desafio. Não temos a pretensão de concluirmos este projeto dando-o como pronto e acabado, mas de realizar uma educação com qualidade, de forma que possamos adquirir um referencial que ajude o nosso aluno no seu processo formativo.

Acreditamos que só assim, iremos ofertar uma Educação pública de qualidade, compromissada com os resultados produzidos. Para tanto, elaboramos o Projeto Político Pedagógico enquanto instrumento de trabalho que possa subsidiar a comunidade educativa.

O Projeto Político Pedagógico não é um instrumento inesgotável, mas em construção, pois, ao longo do período que ele se propõe, deve ser reavaliado e conseqüentemente serão incorporadas novas adaptações para que sejam válidas a posteriores gerações. Porém, sua meta deverá ser alcançada para as ações consideradas urgentes no período estabelecido para sua execução.

Este Projeto é, e será uma fonte inspiradora para a construção histórica de novas gerações e de todos que acreditam que é possível educar para uma sociedade verdadeiramente nova.

13. Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 10/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 01/2004**, de 21 de Janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação.

CALLEGARI, Cesar. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino ... - www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1280268496.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **Mudanças Societárias e as Questões Educacionais da Atualidade no Brasil**. 2002.

GANDIN, Da. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político e governamental**. 11ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2 ed . Campinas: Autores Associados, 2003.

MARANHÃO. **DIRETRIZES CURRICULARES** (programa de melhoria da qualidade do ensino), SEDUC. 2013.

PALÁCIOS, J. O que é a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni, Porto

Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**, São Paulo: Ática, 1992.

ANEXO II
CADERNO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

CADERNO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

TRABALHANDO COM AS DIFERENÇAS,

Nayara Meggie



SOBRE A AUTORA



Nayara Meggie Rodrigues Santos

Professora da Rede Estadual do Maranhão, trabalha atualmente no Centro Educa Mais Margarida Pires Leal. É formada pela Universidade Estadual do Maranhão e mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de História.

ORIENTADORA:

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos

ÍNDICE

PÁG 05

APRESENTAÇÃO

PÁG 06

POR QUE ESTUDAR GÊNERO E
SEXUALIDADE?

PÁG 08

COMPREENDENDO ORIENTAÇÃO
SEXUAL, IDENTIDADE DE GÊNERO,
SEXO BIOLÓGICO E EXPRESSÃO DE
GÊNERO

PÁG 09

DECIFRANDO A SIGLA LGBTQIA+

PÁG 11

LINHA DO TEMPO DAS LUTAS E
CONQUISTAS LGBTQIA+

ÍNDICE

PÁG 16

PLANOS DE AULAS COM
PROPOSTA DE TRABALHO
INTERDISCIPLINAR

PÁG 38

DICAS DE LEITURAS PARA
DOCENTES

PÁG 43

DICAS DE FILMES PARA
TRABALHAR EM SALA DE AULA

PÁG 48

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico tem como objetivo oferecer uma educação inclusiva, democrática e igualitária. Para tanto, sugere planos de aulas com a temática de gênero e sexualidade para que os profissionais de educação possam desenvolver em suas aulas uma educação de combate aos diversos tipos de preconceitos.

No caderno se encontram 6 (seis) planos de aulas com proposta de trabalho interdisciplinar com base nas diretrizes da Base Nacional Curricular Comum-BNCC (2017) e pelo Documento Curricular do Território Maranhense (2022). Também se inclui nos planos de aulas valores da disciplina Projeto de Vida.

Além dos planos de aula, o produto também elenca algumas sugestões de filmes com a temática de gênero e sexualidade que podem ser trabalhadas em sala de aula.

PORQUE ESTUDAR GÊNERO E SEXUALIDADE?



Muito se discute sobre a responsabilidade da escola em formar estudantes críticos, sujeitos da própria história e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Inclui-se no bojo dessas responsabilidades, transformar o ambiente escolar em espaço inclusivo e de promoção de valores que preconizem a formação integral dos jovens que viabiliza construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

O caminho para a edificação de uma escola mais justa, democrática e livre de preconceito perpassa pela não banalização do preconceito, passa pelo questionamento de piadas e atitudes preconceituosas, e não somente enxergar a homofobia apenas como agressões físicas, entender que falas e gestos também silenciam corpos e criam um ambiente de não pertencimento dos sujeitos levando, muitas vezes, a evasão escolar.

Assim, é importante evidenciar as múltiplas versões que um corpo pode performar, as várias maneiras de vivenciar masculinidades e feminilidades devem ser encaradas e discutidas. Para tanto, por mais difícil que isso possa parecer; professores, gestores, supervisores, merendeiras, funcionários da limpeza, ou seja, todos aqueles que compõem o cotidiano escolar, tenham uma postura de desprendimento de crenças religiosas e de senso comum que discriminam o outro pela sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. E assim, transformar esse ambiente em um lugar de acolha das diferenças e entendimento do que é a homofobia para poder combatê-la.

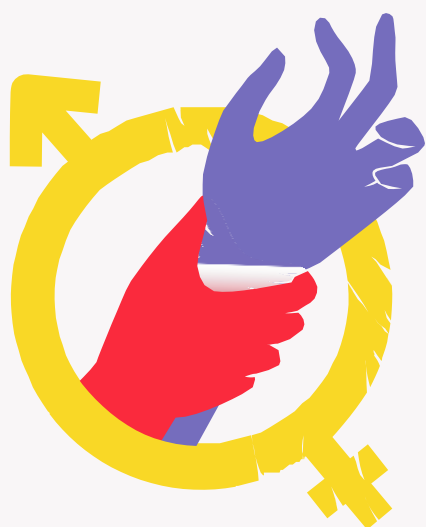
Enquanto a pedagogia escolar invisibilizar sujeitos, que cidadania se pretende formar?

POR QUE ESTUDAR GÊNERO E SEXUALIDADE?



Todos e todas têm direito a educação e por isso, é necessária uma prática educativa que abrigue as diferenças de gêneros e das sexualidades sob a ótica dos direitos humanos. Não nos interessa, enquanto escola, saber se o estudante é negro / negra, pobre ou rico, gay ou lésbica, devemos nos preocupar enquanto educadora em garantir o acesso e a permanência desse estudante na escola, combatendo as discriminações e discutindo e acolhendo as diferenças.

Nesse sentido, observa-se que apesar do cotidiano escolar interferir diretamente no currículo; a sexualidade está presente nas escolas, mas ausente no currículo escolar. Os movimentos curriculares não se limitam ao que deve ser ensinado em sala de aula, mas também nas práticas pedagógicas de toda a comunidade escolar. E este, carece de levar em consideração as experiências vividas pelos estudantes sob o controle da escola. Daí a importância de se pensar em um currículo sob uma perspectiva mais crítica e menos centralizado para uma minoria historicamente privilegiada: branca, heterossexual e masculina



COMPREENDENDO ORIENTAÇÃO SEXUAL, IDENTIDADE DE GÊNERO, SEXO BIOLÓGICO E EXPRESSÃO DE GÊNERO

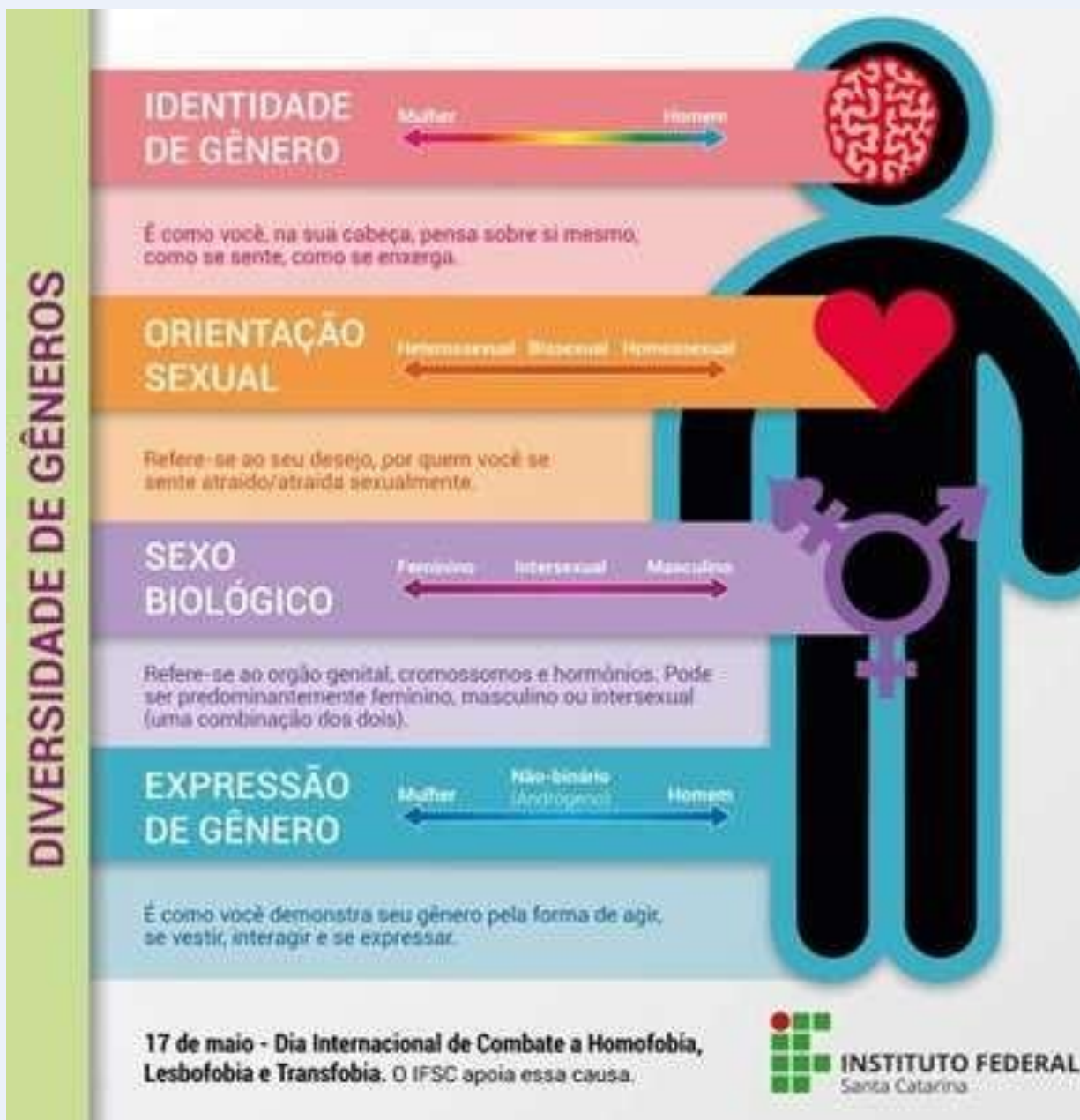


Imagem elaborada pelo Instituto federal de Santa Catarina para o dia de Internacional de Combate a Homofobia.

DECIFRANDO A SIGLA LGBTQIA+

L

Lésbicas (mulher que sente atração afetiva por outra mulher)

G

Gays (homem que sente atração afetiva por outro homem)

B

Bissexuais (homem ou mulher que sente atração afetiva por mais de um gênero)

T

Transsexual (pessoa que não se identifica com o gênero que nasceu)

Q

Queer (pessoa que transita entre os gêneros masculino e/ ou feminino e outros gêneros)

DECIFRANDO A SIGLA LGBTQIA+



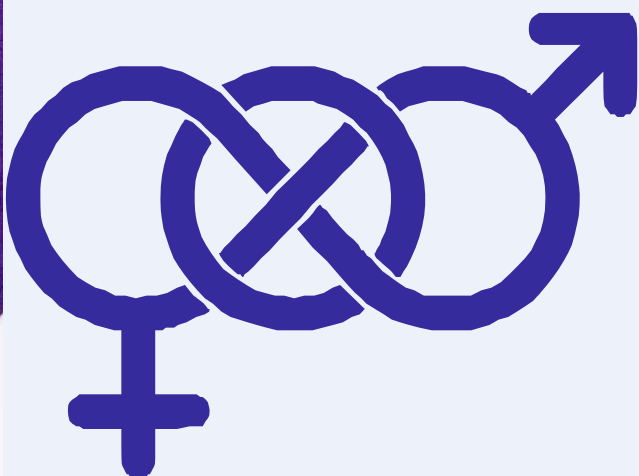
Interssexual (pessoa cujo o gênero corporal não se encaixa na lógicabinária)



Assexual (pessoa que não tem atração sexual por outra pessoa)



Abriga todas as orientações sexuais e identidade de gênero que existam.



LINHA DO TEMPO DAS LUTAS E CONQUISTAS LGBTQIA+



1985

O Conselho Federal de Medicina retira o termo “homossexualismo” de sua lista de transtornos mentais.



1997

O Conselho Federal de Medicina reconhece as cirurgias de redesignação sexual e autoriza os hospitais universitários a fazê-las em caráter experimental.



1999

O Brasil se tornou o primeiro país do mundo a proibir terapias de conversão de homossexuais.



LINHA DO TEMPO DAS LUTAS E CONQUISTAS LGBTQIA+



2004

A SUSEP publica uma resolução que garante as pessoas homossexuais o direito de indenização em caso de morte do companheiro ou companheira.



2006

A Lei Maria da Penha abrange e ampara casos de violência doméstica de união homoafetiva feminina, mulheres transexuais e travestis femininas.



2008

O SUS passa a realizar a cirurgia de redesignação sexual do tipo neocolpovulvoplastia.



LINHA DO TEMPO DAS LUTAS E CONQUISTAS LGBTQIA+



2010

O presidente assina decreto que estabelece o 17 de maio como o “Dia Nacional de Combate à Homofobia”.



2011

O STF determina que casais homossexuais tenham exatamente os mesmos direitos familiares e sucessórios dos casais heterossexuais, como plano de saúde, seguros de vida, pensão alimentícia e divisão dos bens adquiridos em caso de rompimento.



2013

Os cartórios passam a realizar, além das uniões estáveis, a conversão da união em casamento e a realização direta do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo.



LINHA DO TEMPO DAS LUTAS E CONQUISTAS LGBTQIA



2014

Transexuais femininas e masculinas privadas de liberdade passam a ser encaminhadas para as unidades prisionais femininas.



2016

A presidente assina decreto que garante o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.



2018

OMEC autoriza os estudantes travestis e transexuais a utilizarem o nome social nos registros escolares de todas as instituições da educação básica.



LINHA DO TEMPO DAS LUTAS E CONQUISTAS LGBTQIA+



2019

A OAB aprova súmula que proíbe envolvidos em casos de agressão contra pessoas LGBT de exercer a profissão de advogado no Brasil.



2020

A Secretaria de Trabalho e Previdência Social do Ministério da Economia e a DPU, autorizam os trabalhadores travestis e transexuais a utilizarem o nome social na Carteira de Trabalho.



PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 01

TÍTULO	Casamento e formação familiar romana
COMPONENTE CURRICULAR	História, Sociologia e Língua Portuguesa
SEGMENTO	1º ano do Ensino Médio
VALORES DO PROJETO DE VIDA	Autorreflexão, Discernimento, Empatia
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS101, EM13CHS104
DURAÇÃO	2 aulas

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 01



OBJETIVOS

- **Refletir sobre a Formação Familiar Romana;**
- **Compara as diversas formas de união civil durante a civilização romana com as atuais;**
- **Contextualizar a União Civil homoafetiva no Brasil.**



OBJETO DE CONHECIMENTO

- **A Cultura e as experiências humanas (Sociologia)**
- **Doutrinas e Ideologias políticas/Estado na Antiguidade. (História)**
- **Reconhecimento da intencionalidade de um texto e seu reconhecimento, a partir da leitura; (Língua Portuguesa)**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 01



PROCEDIMENTOS

- **Leitura do texto, em dupla, Casamento e formação familiar na Roma Antiga disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/casamento-formacao-familiar-na-roma-antiga.htm>.**
- **Cada dupla anota no caderno os direitos estabelecidos através da União Civil romana;**
- **Socialização das Ideias de cada dupla com a turma;**
- **Leitura e análise da reportagem Em três anos, número de casamentos homoafetivos aumentou mais de 150% no Maranhão; TJ-MA considera um avanço humanitário disponível em <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/04/10/em-tres-anos-numero-de-casamentos-homoafetivos-aumento-mais-de-150percent-no-maranhao-tj-ma-considera-um-avanco-humanitario.ghtml>**
- **Pesquisa sobre os direitos conquistados pelos casais homoafetivos (casamento, união estável, pensão, plano de saúde, herança, etc.);**
- **Criar um mapa Mental comparando os direitos estabelecidos entre a União Civil Romana e a União Civil Homoafetiva na atualidade.**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 02

TITULO	Escola sem Partido
COMPONENTE CURRICULAR	História, Geografia, Filosofia, Sociologia
SEGMENTO	Ensino Médio
VALORES DO PROJETO DE VIDA	Responsabilidade, Discernimento, Comunicação
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS605
DURAÇÃO	2 aulas

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 02



OBJETIVOS

- **Analisar a proposta da Escola sem Partido;**
- **Debater sobre as propostas do projeto Escola sem Partido refletindo sobre suas implicações para a sala de aula.**



OBJETO DE CONHECIMENTO

- **A discussão de gênero e sexualidade e as expressões de preconceito contra os grupos não heteronormativos. (Sociologia)**
 - **Desigualdade, exclusão e cidadania. (História)**
- A sociedade de controle, do cansaço, da transparência e da vigilância. (Filosofia)**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 02



PROCEDIMENTOS

- **Leitura da Projeto Escola sem Partido disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarentegra?codteor=1707037**
- **Escreva no quadro a questão abaixo para iniciar o debate na turma:**

Você considera o “Escola Sem Partido” um movimento de ideologia neutra? Por quê?

- **Dividir os alunos em equipes. Cada equipe deve elaborar questões sobre a Escola Sem partido.**
- **Depois da elaboração dos questionários os alunos devem entrevistar pessoas da escola e da família;**
- **Socializar os resultados das entrevistas em sala de aula;**
- **Elaborar gráficos a partir das respostas dos entrevistados e socializar no ambiente escolar.**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 03

TITULO	Ninguém nasce mulher, torna-se mulher.
COMPONENTE CURRICULAR	História e Biologia
SEGMENTO	Ensino Médio
VALORES DO PROJETO DE VIDA	Autoconhecimento
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS10,EM13CHS503
DURAÇÃO	6 aulas

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 03



OBJETIVOS

- **Entender que masculino e feminino são construções sociais;**
- **Debater sobre Identidade de Gênero e Orientação Sexual;**



OBJETIVOS DE CONHECIMENTO

- **Diversidade: étnica, religiosa, política, econômica, cultural, desigualdade social e pobreza crescente (HISTÓRIA)**
- **Reprodução dos seres vivos e humana. (BIOLOGIA)**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 03



PROCEDIMENTOS

- **Dividir os alunos em equipes;**
- **Cada equipe receberá 2 folhas de papel 40 kg. Em uma folha desenhar um boneco de uma mulher, na outra de um homem;**
- **Em cada boneco escrever de vermelho características biológicas das mulheres e de azul as características biológicas de homem. Em seguida, de cor verde, características comportamentais e de personalidade do ser homem e do ser mulher.**

Obs. Nessa 3° etapa discutir sobre o que é ser mulher e o que é ser homem. Orientando os alunos a perceberem que essas características são construídas ao longo do tempo. O professor pode, inclusive, salientar as mudanças de comportamentos de homens e mulheres ao longo do tempo.

- **Socializar os bonecos de cada equipe e debater sobre experiência de construção da atividade.**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 03



PROCEDIMENTOS

- **Na aula seguinte, escrever no quadro IDENTIDADE DE GÊNERO X ORIENTAÇÃO SEXUAL e instigar a turma a construir um conceito de cada um desses termos.**

- **Realizar as seguintes perguntas na turma:**

O que você acha sobre a agressão que os homossexuais sofrem atualmente?

Você já presenciou algum tipo de preconceito de gênero e/ou sexual na escola? Como você se sentiu?

- **Após o debate na turma, cada equipe deverá construir Lambe Lambe (para auxiliar nessa tarefa exiba o vídeo Lambe lambe para fazer em sala de aula disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w1m4ivQwYoM>) com frases de combate ao preconceito de gênero e sexual e fixar nas paredes da escola.**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 04

TITULO	Interpretando documentos.
COMPONENTE CURRICULAR	História, Geografia, Filosofia, Sociologia
SEGMENTO	Ensino Médio
VALORES DO PROJETO DE VIDA	Empatia, Proatividade, Compromisso
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS502, EM13CHS101, EM13CHS605
DURAÇÃO	6 aulas

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 04



OBJETIVOS

- **Comparar as narrativas sobre a homossexualidade nas entrevistas dos anos 80 com as manchetes de jornais atuais;**
- **Discutir sobre o preconceito de gênero e sexual na sala de aula**



OBJETO DE CONHECIMENTO

- **Diversidade: étnica, religiosa, política, econômica, cultural, desigualdade social e pobreza crescente (História)**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 04



PROCEDIMENTOS

- Assistir ao vídeo Entrevista sobre mortes dos homossexuais nos anos 80 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ofvT3zNoHUg>;
- Debater com os alunos sobre as impressões de cada aluno sobre o vídeo;
- Apresentar no Power point as seguintes notícias:

 Eleições 2010

Mais de cem gays são mortos por ano

Número de assassinatos de homossexuais no país cresceu 62% desde 2007, mas tema fica fora do debate de campanha

Carolina Benevides e Rafael Gallo

Alçados a tema central da campanha presidencial, o casamento gay, a união civil entre pessoas do mesmo sexo e a criminalização da homofobia têm sido debatidos pelos candidatos Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB) a partir do viés religioso e sem levar em conta um dado alarmante: o número de homossexuais assassinados por motivação homofóbica cresce a cada ano. Em 2009, 195 foram mortos no Brasil. Onze a mais que em 2008, e 76 a mais do que em 2007, um aumento de 62%. Os dados são do Grupo Gay da Bahia (GGB), fundado em 1980 e o único no país a reunir as estatísticas. Segundo o GGB, de 1980 a 2009 foram documentados 3.196 homicídios, média de 110 por ano.

Infelizmente, a homofobia é um aspecto cultural da sociedade brasileira, que empurra os

Vidas interrompidas com crueldade

Vítima de preconceito, adolescente teve rosto deformado e morreu asfixiado

JANA BRANCO

Aos 14 anos, Alexandre Ivo, como todo adolescente, tinha alguns amigos: o maior deles era ser engenheiro civil. Aluno aplicado, o menino criado em São Gonçalo gostava de passar o tempo com amigos no Okut e na Praça Zé Garoto, a mais badalada do município. Fã de livros, leu a saga Harry Potter, passou para os vapores de "Crepúsculo" e descobria as reviravoltas de "A menina que roubava livros" quando foi assassinado, em junho deste ano, no dia em que o Brasil enfrentou a Costa do Marfim na Copa e venceu por 3 a 1.

Foi um crime homofóbico. Alexandre nunca lhe disse que era homossexual. Mas, se fosse, se contasse, não deixaria de ser amado pela família. Ele foi espancado, teve o rosto

de uma aranha, após outras duas amigas dele e o jovem Iaci Ramos Rodrigues, de 19 anos, já terem sido espancados durante a mesma festa.

Houve um bate-boca, uma menina chamou o irmão, ele veio com amigos e nos agrediu. Bateram no rosto, deram chutes no meu ouvido e nos olhos, e gritavam "seu veado!"

— conta Iaci, que assumiu ser homossexual aos 15 anos. — Nunca imaginei que existisse tanto preconceito. Perdi parte da audição, tenho que fazer tratamento de vista e perdi minha vida. Adiei o vestibular.

Em Salvador, Adeline Peira, de 47 anos, chorou a morte do irmão, o apresentador de TV Jorge Peira, assassinado com golpes de faca em no-

Brasil, o Paraná registrou, segundo dados do GGB, 25 assassinatos em 2009: 15 travestis, oito gays e duas lésbicas. Os outros quatro estados mais homofóbicos são São Paulo, Pernambuco, Minas e Alagoas.

Presidente da Rede Nacional de Pessoas Trans, a travesti Liza Mizelly diz que, entre travestis e transexuais, cerca de 70% já sofreram algum tipo de violência. Há 16 anos militando no Paraná, estado com maior número de assassinatos de travestis no ano passado, ela relata que quase sempre o preconceito alasta as travestis do ensino e dos empregos formais, e muitas vezes as empurra para a prostituição e as drogas.

— Em Curitiba, acompanhamos a história de uma travesti morta em 2000, espancada por quatro policiais militares, mas até hoje as testemunhas não foram ouvidas. Também assistimos com frequência à morte moral da travesti, quando negura a

file:///C:/Users/GECIENE/Desktop/homofobia-16-10-2010.w

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 04



PROCEDIMENTOS



Estupros de LGBTQIA+ aumentam 88% em um ano no Brasil - 28/06/2022 - Cotidiano - Folha

Monitoramento da violência contra essa população ainda é precário nos estados, indica Anuário de Segurança Pública

F Folha de S.Paulo / Jun 28

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 04



PROCEDIMENTOS



Acusados pelo assassinato de Dandara podem ser primeiros julgados entre 115 homicídios de travestis no ano no país

Dandara foi espancada em uma das ruas de Fortaleza em fevereiro e morta a tiros: o crime brutal foi filmado, mostrando a travesti sentada ensanguentada no chão, recebendo pauladas e chutes de pelo menos quatro homens.

 BBC News Brasil / Sep 4, 2017

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 04



PROCEDIMENTOS

 uol NOTÍCIAS

Confundidos com casal gay, pai e filho são agredidos no interior de SP; homem perdeu parte da orelha

A Polícia Civil de São João da Boa Vista (SP) investiga a agress&atil...

 UOLNoticias @UOL / Jul 19, 2011

- **Estimular o debate sobre as consequências da intolerância e do preconceito comparando o vídeo e as manchetes de jornal;**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 05

TITULO	Entendendo Histórias
COMPONENTE CURRICULAR	História, Geografia, Filosofia, Sociologia
SEGMENTO	Ensino Médio
VALORES DO PROJETO DE VIDA	Empatia, Solidariedade, Tolerância
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS102 EM13CHS106 EM13CHS502, EM13CHS101
DURAÇÃO	6 aulas

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 05



OBJETIVOS

- **Entender que a História não é uma narrativa única;**
- **Refletir sobre histórias historicamente invisibilizadas.**

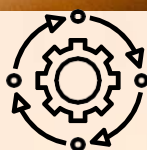


OBJETO DE CONHECIMENTO

- **A produção do conhecimento histórico (História);**
- **Diferentes formas de manipulação da informação na sociedade: imparcial, tendenciosa e ideológica. (Sociologia)**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 05



PROCEDIMENTOS

O perigo da história única" vídeo com a fala de Chimamanda Adichie na conferência TED 2009. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt

- **Exposição oral do professor sobre a História como narrativas e interpretações do passado;**
- **Debate sobre o provérbio africano: Até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores sempre serão os heróis das narrativas das caças. (provérbio africano)**
- **Indagar os alunos o porquê da invisibilidade de homossexuais na História;**
- **Em equipe realizar pesquisas sobre personalidades LGBTQIA+ que contribuíram para a sociedade;**
- **Montar um painel expositivo a partir das pesquisas dos alunos.**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 06

TITULO	Interpretando diferenças
COMPONENTE CURRICULAR	História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa
SEGMENTO	Ensino Médio
VALORES DO PROJETO DE VIDA	Autoconhecimento, Solidariiedade, Responsabilidade
HABILIDADES DA BNCC	EM13CHS402, EM13LP48
DURAÇÃO	4 aulas

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 06



OBJETIVOS

- **Entender como a sexualidade é construída social e culturalmente.**

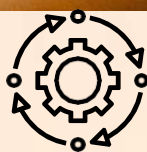


OBJETO DE CONHECIMENTO

- **Diversidade: étnica, religiosa, política, econômica, cultural, desigualdade social e pobreza crescente (História);**
- **Terceira geração do Modernismo Brasileiro (Língua Portuguesa)**

PLANOS DE AULAS COM PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

AULA 05



PROCEDIMENTOS

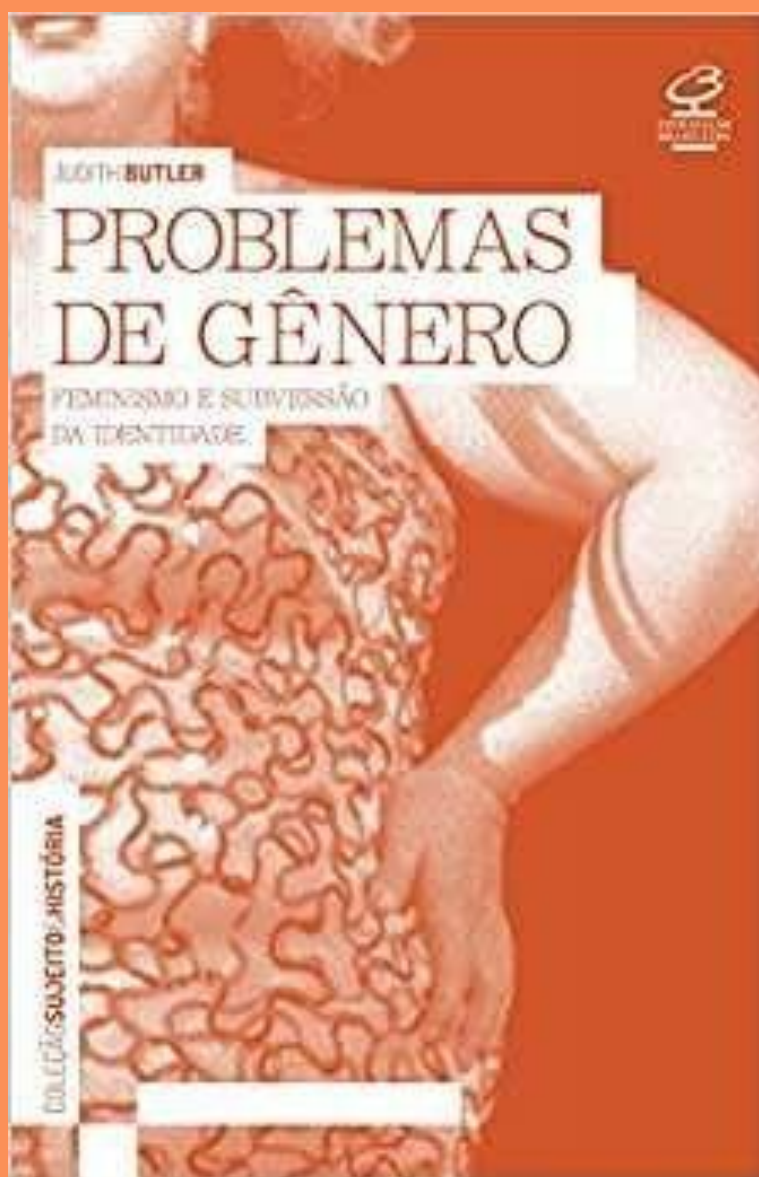
- **Distribuir o poema O que se passa na cama (Carlos Drummond de Andrade) disponível em <http://www.citador.pt/poemas/o-que-se-passa-na-cama-carlos-drummond-de-andrade>;**
- **Leitura individual do poema;**
- **Leitura coletiva do poema;**
- **Debate sobre as impressões dos alunos sobre os poemas;**
- **Divisão da turma em grupos;**
- **Cada grupo responde as seguintes perguntas:**
 - **Por que se diz que a sexualidade é uma construção histórica e cultural?**
 - **Que exemplos teriam para justificar essa afirmação?**
 - **Como os(as) adolescentes e jovens vivenciam sua sexualidade?**
 - **É da mesma maneira entre as meninas e os meninos? Por quê?**
- **Socialização das respostas de cada equipe.**

DICAS DE LEITURAS PARA DOCENTES

1



PROBLEMAS DE GÊNERO: FEMINISMO E SUBVERSÃO DA IDENTIDADE DE JUDITH BUTLER



DICAS DE LEITURAS PARA DOCENTES

2

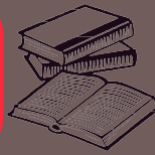


HISTÓRIA DA SEXUALIDADE 1: VONTADE DE SABER DE MICHEL FOUCAULT



DICAS DE LEITURAS PARA DOCENTES

3



FOUCAULT E A TEORIA QUEER: SEGUIDO DE ÁGAPE E ÊXTASE: ORIENTAÇÕES PÓS-SEculares DE TAMSIN SPARGO

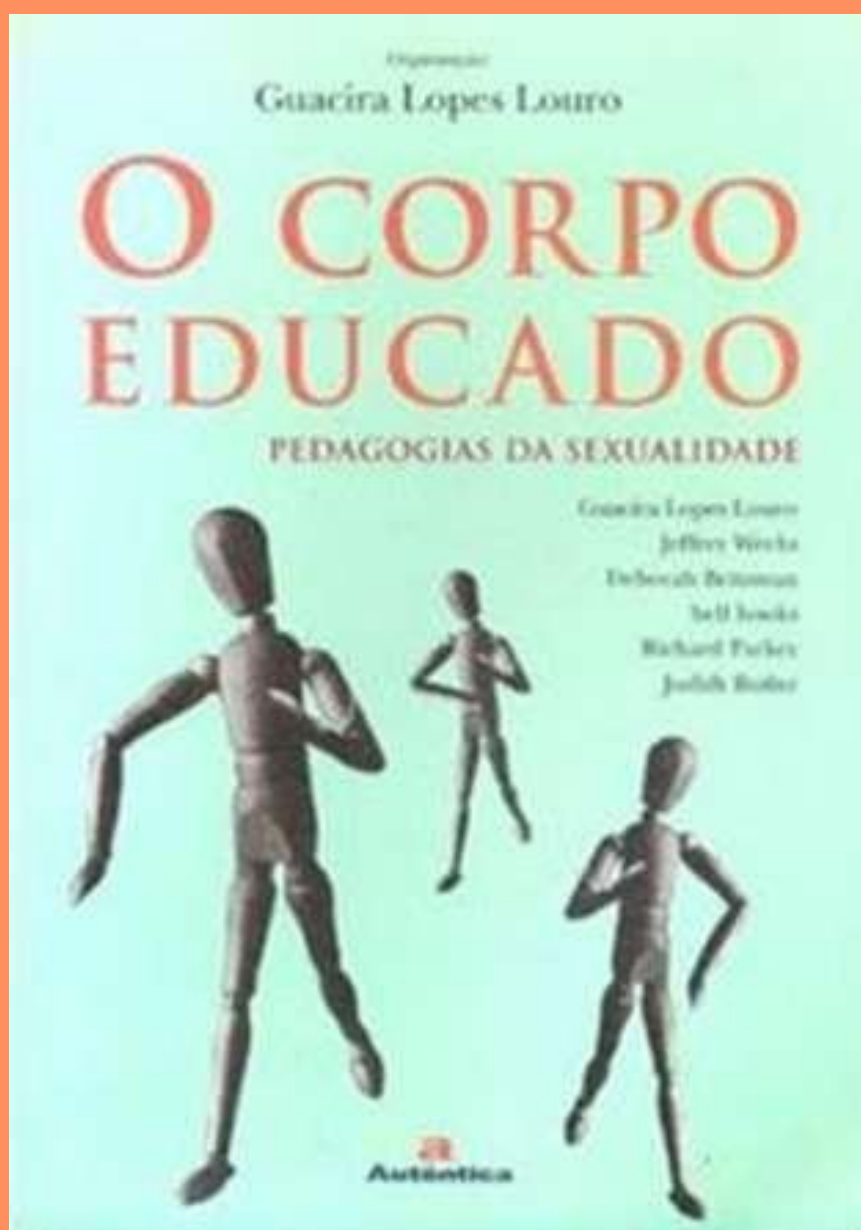


DICAS DE LEITURAS PARA DOCENTES

4



CORPO EDUCADO: PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE DE GUACIRA LOPES LOURO



DICAS DE LEITURAS PARA DOCENTES

5



TEORIA QUEER: APRENDIZADO PELAS DIFERENÇAS DE RICHARD MISKOLCI



DICAS DE FILMES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA



GIRL

Lara (Victor Polster) é uma jovem menina de quinze anos, seu maior sonho é tornar-se uma bailarina profissional e, com a ajuda do pai, ela busca uma nova escola de dança para desenvolver sua técnica. No entanto, a menina encontra dificuldades para adaptar-se aos movimentos executados nas aulas por conta de sua estrutura óssea e muscular, já que Lara nasceu no corpo de um menino.



A GAROTA DINAMARQUESA

Cinebiografia de Lili Elbe (Eddie Redmayne), que nasceu Einar Mogens Wegener e foi a primeira pessoa a se submeter a uma cirurgia de mudança de gênero. Em foco o relacionamento amoroso do pintor dinamarquês com Gerda (Alicia Vikander) e sua descoberta como mulher.

DICAS DE FILMES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA

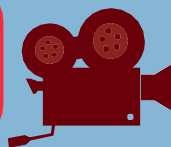


O JOGO DE IMITAÇÃO

Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo britânico monta uma equipe que tem por objetivo quebrar o Enigma, o famoso código que os alemães usam para enviar mensagens aos submarinos. Um de seus integrantes é Alan Turing (Benedict Cumberbatch), um matemático de 27 anos estritamente lógico e focado no trabalho, que tem problemas de relacionamento com praticamente todos à sua volta. Não demora muito para que Turing, apesar de sua intransigência, lidere a equipe. Seu grande projeto é construir uma máquina que permita analisar todas as possibilidades de codificação do Enigma em apenas 18 horas, de forma que os ingleses conheçam as ordens enviadas antes que elas sejam executadas. Entretanto, para que o projeto dê certo, Turing terá que aprender a trabalhar em equipe e tem Joan Clarke (Keira Knightley) sua grande incentivadora.

DICAS DE FILMES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA

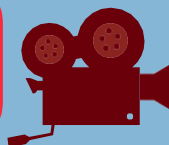
4



DIVINAS DIVAS

Rogéria, Valéria, Jane Di Castro, Camille K, Fujika de Holliday, Eloína dos Leopardos, Marquesa e Brigitte de Búzios formaram, na década de 1970, o grupo que testemunhou o auge de uma Cinelândia repleta de cinemas e teatros. O documentário acompanha o reencontro das artistas para a montagem de um espetáculo, trazendo para a cena as histórias e memórias de uma geração que revolucionou o comportamento sexual e desafiou a moral de uma época.

5



HOJE EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO

Rogéria, Valéria, Jane Di Castro, Camille K, Fujika de Holliday, Leonardo (Ghilherme Lobo), um adolescente cego, tenta lidar com a mãe superprotetora ao mesmo tempo em que busca sua independência. Quando Gabriel (Fabio Audi) chega na cidade, novos sentimentos começam a surgir em Leonardo, fazendo com que ele descubra mais sobre si mesmo e sua sexualidade.

DICAS DE FILMES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA



FALAS DE ORGULHO

Mostra as jornadas de oito personagens de diferentes idades, regiões, trajetórias de vida e religiões – e por trás delas, histórias de superação, preconceito e auto aceitação, passando por temas transversais às letras que formam a sigla LGBTQIA+



VIDAS PARTIDAS

Graça (Laura Schneider) e Raul (Domingos Montagner) são um casal que se apaixonam perdidamente, envolvidos em uma relação ardente provocada por alta passionalidade. Os dois se casam e têm duas filhas, criando uma família perfeita até que, enquanto Graça evolui no trabalho, Raul fica desempregado. Para ajudar, Graça pede que o amigo e ex-marido indique secretamente Raul para uma vaga de professor em uma Universidade. Quando consegue o cargo, Raul, aos poucos, torna-se agressivo e possessivo com a esposa, resultando em frequentes cenas de violência doméstica

DICAS DE FILMES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA



FALAS DE ORGULHO

Mostra as jornadas de oito personagens de diferentes idades, regiões, trajetórias de vida e religiões – e por trás delas, histórias de superação, preconceito e auto aceitação, passando por temas transversais às letras que formam a sigla LGBTQIA+



VIDAS PARTIDAS

Graça (Laura Schneider) e Raul (Domingos Montagner) são um casal que se apaixonam perdidamente, envolvidos em uma relação ardente provocada por alta passionalidade. Os dois se casam e têm duas filhas, criando uma família perfeita até que, enquanto Graça evolui no trabalho, Raul fica desempregado. Para ajudar, Graça pede que o amigo e ex-marido indique secretamente Raul para uma vaga de professor em uma Universidade. Quando consegue o cargo, Raul, aos poucos, torna-se agressivo e possessivo com a esposa, resultando em frequentes cenas de violência doméstica

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Abr. 2017. Disponível em: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> . Acesso em: maio de 2022.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidades. Tradução de: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber o professor de história?. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAVALCANTI, Erinaldo et al. (Org.). A história e o ensino nas encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações. In: CAVALCANTI, Erinaldo. História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de história e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018. Cap. 1, p. 20 – 48.

FOCAULT, M. História da sexualidade 1: a vontade do saber. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

REFERÊNCIAS

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: VOZES, 2014.**

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. ICE. Modelos Pedagógicos: princípios educativos. Recife: ICE, 2015. Disponível em: <http://www.secti.ma.gov.br/files/2016/10/MP-PRINCIPIOS-EDUCATIVOS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. Corpo educado: pedagogias das sexualidades. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.**

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Documento curricular do território maranhense: ensino médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

PICCHETTI, Y. de P., & SEFFNER, F. (2018). Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. Linhas Críticas, 23(52). <https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.23614>

REFERÊNCIAS

SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos; LINS, Carla Patrícia Acioli. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. **Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-98, 2021.**

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. **Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.**