

Inaê Iabel Barbosa

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:
UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
em Ciências Sociais da Universidade
Federal de Santa Catarina
Orientador: Prof. Dr. Amurabi Oliveira

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Iabel Barbosa, Inaê
GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA :
UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA / Inaê Iabel Barbosa ;
orientador, Amurabi Oliveira, 2019.
55 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

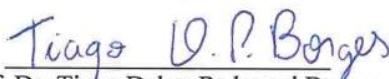
1. Ciências Sociais. 2. Ensino de Sociologia. 3.
Gênero. 4. Sexualidade. I. Oliveira, Amurabi. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

Inaê Iabel Barbosa

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:
UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA**

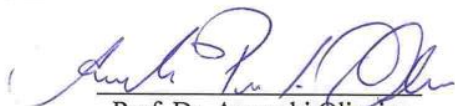
Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 15 de julho de 2019.



Prof. Dr. Tiago Daher Padovezi Borges
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

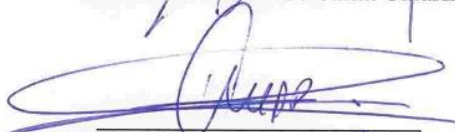


Prof. Dr. Amurabi Oliveira
Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Antônio Alberto Brunetta
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Marcelo Pinheiros Cigales
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço às e aos estudantes do Colégio de Aplicação da UFSC que fizeram parte da minha experiência docente durante o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais e que participaram de forma engajada das aulas, inspirando-me a escrever este trabalho. À professora Thereza que acolheu meu Projeto de Ensino, colaborou com o planejamento das aulas e me incentivou durante o estágio, oferecendo todo apoio possível.

A meu orientador Amurabi que acolheu minha proposta de TCL e esteve sempre disponível para me auxiliar no processo de escrita, respeitando meu ritmo e acreditando no meu potencial. Ao professor Marcelo que além de ter acompanhado e orientado minha experiência docente também se disponibilizou a comentar parte deste trabalho antes da defesa e a compor a banca examinadora do mesmo. Ao professor Brunetta que marcou minha trajetória acadêmica na UFSC, auxiliando no processo de transferência, ministrando aulas de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais, acompanhando na medida do possível o Estágio Supervisionado, colorindo alguns dias com poesia e se dispondo a compor a banca examinadora do presente trabalho.

À minha mãe Elenara e a meu pai Cláudio por terem me incentivado nos estudos e investido em minha educação, acompanhando cada passo de minha trajetória e respeitando minhas escolhas. Também pelo engajamento ético-político em meio ao qual me criaram e do qual não abrem mão, permanecendo na luta e me introduzindo nela.

Aos meus irmãos, Cauã, Ariel e Antônio, por cada sorriso e cada abraço que me fazem sentir acolhida e amada. Aos primos e as primas, Cris, Thomaz, Luan e Thaiz, que tornam a vida mais divertida e leve. Ao meu avô Eloi e às minhas avós Elcy e Rosa Maria, que sempre se orgulharam da pessoa que sou. A companheira de meu pai, Gabriela, que sempre me acolheu tão bem.

À minha ex-companheira Mel, por todo amor que dedicou e dedica a mim, me incentivando a realizar meus sonhos, me auxiliando nos desafios e celebrando cada nova conquista comigo, não deixando de ser uma parceira de vida com quem posso contar sempre.

Às pessoas incríveis que cruzaram meu caminho, que comigo construíram amizades sinceras e que de alguma forma fazem parte do resultado deste trabalho: Rena, Paloma, Lau, Gaybs, Helena, Luiza, Flora, Bella, Rafa, Lucas, Rasta, Lolo, Rayssa e Japinha.

A todas as pessoas de luta, que resistem às violências e constroem um outro viver.

“As questões referentes à [gênero e] sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não –, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.”

Guacira Lopes Louro, 1997

RESUMO

Neste Trabalho de Conclusão de Licenciatura, socializo uma alternativa pedagógica criada e experimentada por mim para introduzir questões relacionadas a gênero e sexualidade em uma aula de Sociologia durante minha prática docente junto a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. A intenção principal desse estudo de cunho descritivo-analítico-propositivo é disponibilizar instrumentos didáticos e metodológicos que possam ser apropriados e transformados. Com isso, almejo colaborar com a ampliação dos estudos sobre Metodologias de Ensino em Ciências Sociais, mais especificamente na abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade, e problematizar afirmações feitas para o combate da chamada “ideologia de gênero”. Para tanto, me apoio no Plano de Aula e no relato de experiência que produzi durante o estágio. Ao refletir sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada, observo três movimentos que, a meu ver, potencializam o processo de aprendizagem: a descentralização da figura da/o professor/a, a construção coletiva do conhecimento e a desnaturalização da cisheteronormatividade.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

In this Degree Completion Work, I socialize a pedagogical alternative created and tried by me to introduce questions related to gender and sexuality in a sociology class during my teaching practice in the discipline of Supervised Internship in Social Sciences II of the Licentiate course in Social Sciences of the Federal University of Santa Catarina. The main intention of this descriptive-analytical- purposeful study is to make available didactic and methodological instruments that can be appropriated and transformed. With this, I aim to collaborate with the expansion of the studies on Methodologies of Teaching in Social Sciences, more specifically on the approach off questions related to gender and sexuality, and to problematize statements made to combat the so-called "gender ideology". For that, I start from the Lesson Plan and the experience report that I produced during the internship. When reflecting on the possibilities of learning in the socialized pedagogical alternative, I observe three movements that, in my view, potentiate the teaching-learning process: the decentralization of the figure of the teacher, the collective construction of knowledge and the denaturation of cisheteronormativity.

Keywords: Sociology teaching. Gender. Sexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - foto dos três mapas conceituais no chão da sala de aula. 45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de aula.....	42
--------------------------------------	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA - Colégio de Aplicação
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CED - Centro de Ciências da Educação
ENESEB - Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
FCF - Faculdade Catarinense de Filosofia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTB+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (o símbolo “+” indica a inclusão de outras identidades sexuais e de gênero não contempladas pelas letras da sigla)
MEC - Ministério da Educação
OCN - Orientações Curriculares Nacionais
OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional da Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCL – Trabalho de Conclusão de Licenciatura
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 Introdução.....	19
2 Gênero, sexualidade e educação escolar no Brasil.....	25
2.1 A escola e as diferenças sexuais e de gênero	25
2.2 Gênero e sexualidade na educação básica	27
2.3 “As questões referentes à gênero e sexualidade estão, queira-se ou não, na escola”	32
3 Gênero, sexualidade e ensino de Sociologia	34
3.1 Documentos oficiais	34
3.2 Livros didáticos	35
3.3 Formação docente	35
4 Introduzindo questões sobre gênero e sexualidade no Ensino Médio: uma alternativa pedagógica	38
4.1 Contextualizando a experiência.....	39
4.2 Uma alternativa pedagógica	42
4.3 Possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica	45
5 Considerações finais.....	50
Referências.....	53

1 Introdução

A produção científica sobre ensino de Sociologia na Educação Básica tem crescido consideravelmente por meio de pesquisas, artigos, comunicações em eventos e organização de dossiês em revistas especializadas. Esse crescimento acompanhou a intensificação do debate sobre o retorno da Sociologia nos currículos escolares no início dos anos 2000, que mobilizou diversos setores sociais e culminou com a legislação nacional (Lei 11.684/08) que tornou a disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio a partir de 2008 (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014).

Handfas e Maçaira (2014) analisaram o estado da arte sobre ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira, a fim de estimar a evolução da produção científica sobre essa temática.¹ Com esse levantamento, observaram que “currículo” e “práticas pedagógicas e metodologias do ensino” são os temas predominantes entre as produções científicas que tomam o ensino de Sociologia como objeto de pesquisa. Isso significa que essas pesquisas, em geral,

[...] estão muito mais voltadas para um olhar para a sala de aula – no sentido de compreender as formas de implementação da disciplina nos currículos, nos recursos didáticos e na prática pedagógica do professor de sociologia – do que para uma compreensão mais ampla dos processos didáticos, históricos e sociológicos que envolvem a presença da sociologia no contexto escolar. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 56)

Como indica Oliveira (2015b), até meados dos anos 2000 o debate sobre a institucionalização do ensino de Sociologia era um dos temas mais explorados nas produções científicas que tomavam essa temática como objeto de pesquisa. Isso porque a busca por legitimar a Sociologia no currículo escolar era uma questão central até então. Com a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio brasileiro, outras temáticas passaram a ganhar destaque, como a formação de professores/as, os materiais didáticos, o currículo e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, é possível observar que há uma “íntima relação entre as transformações

¹ Para uma melhor análise do estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia no Brasil vide Oliveira (2016), Bodart e Cigales (2017) e Brunetta e Cigales (2018).

ocorridas na Educação Básica, por meio das políticas educacionais, e o avanço no debate acadêmico” (OLIVEIRA, 2015b, p. 8) sobre o ensino de Sociologia.²

Mas apesar desse deslocamento temático das pesquisas sobre o ensino de Sociologia a partir dos anos 2000, que voltou o olhar mais para a sala de aula e menos para os processos históricos da disciplina na Educação Básica, ainda são poucas as pesquisas que tratam de aspectos estritamente didáticos e pedagógicos (OLIVEIRA; COSTA, 2013). Deste modo, coloca-se como um desafio para o ensino de Sociologia a construção de

[...] novas perspectivas teóricas e metodológicas para a prática docente, do ponto de vista da didática no ensino de sociologia e da construção de um conhecimento escolar em sociologia, trazendo reflexões teóricas sobre planejamento de ensino, seleção de conteúdos e materiais didáticos e processos de avaliação (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 106).

Também desde o princípio dos anos 2000, o combate a chamada “ideologia de gênero” tem ganhado cada vez mais espaço em diversos contextos e se impulsiona por meio de reformas educacionais e legais (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Com isso, as temáticas gênero e sexualidade foram retiradas, em 2014, do Plano Nacional da Educação (PNE) do Brasil - que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 – sob o argumento de que tal “ideologia” estaria sendo imposta nas escolas, estimulando estudantes à homossexualidade e à transgeneridade, destruindo a família tradicional (WELTER; SANTOS, 2016). Além disso, no dia 2 de janeiro do presente ano foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que atuava na promoção da igualdade de gênero na educação por meio de políticas públicas.

Nesse contexto, o Programa Escola sem Partido³, criado em 2004, se destacou enquanto uma proposta de lei “contra o abuso da

² Vale mencionar que periódicos especializados no ensino de sociologia, como os Cadernos de Ensino de Ciências Sociais da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS/ ABCECS), a Revista Café com Sociologia e a revista Perspectiva Sociológica, são importantes espaços de socialização dos resultados desses debates acadêmicos sobre ensino de Sociologia.

³ Para uma melhor análise do Programa Escola sem Partido vide Silva (2017).

liberdade de ensinar”, uma vez que “a pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para ‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral”, como consta em seu site oficial⁴. No que diz respeito às temáticas gênero e sexualidade, no Artigo 2º do Projeto de Lei produzido e disponibilizado no mesmo site, institui-se que “o Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”. Assim, o Programa Escola sem Partido tem insistido na ilusão de que questões relacionadas a gênero e sexualidade deixarão de atravessar o cotidiano escolar se tais temáticas não forem abordadas em sala de aula.

Além disso, no que diz respeito ao ensino de Sociologia mais especificamente, apesar de um notável avanço na incorporação questões relacionadas a gênero e sexualidade nos livros didáticos para o ensino de Sociologia, os documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia marginalizam essas temática e é ainda escassa a produção nacional sobre a inserção das temáticas gênero e sexualidade nos currículos e programas de cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia.

Considerando então a necessidade de tratar de aspectos didáticos e pedagógicos do ensino de Sociologia, as polêmicas envolvendo a chamada “ideologia de gênero” e a relação incipiente entre as temáticas gênero e sexualidade e o ensino de Sociologia, o objetivo deste trabalho é relatar um pouco de minha experiência pedagógica junto a disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a fim de socializar recursos didáticos e metodológicos dos quais lancei mão a fim de colaborar com a ampliação dos estudos sobre Metodologias de Ensino em Ciências Sociais⁵, mais especificamente na abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade, problematizando afirmações feitas para o combate da chamada “ideologia de gênero”.

⁴ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 09/07/2019.

⁵ Acredito que o campo do ensino de Sociologia se fortalece com a socialização das experiências docentes, uma vez que se afirma a escola como campo de pesquisa, com uma agenda particular que articula prática docente e teorização em busca de uma epistemologia do ensino.

Portanto este trabalho se insere no campo dos Estudos Feministas brasileiros, na medida em que busca se distanciar do fazer científico moderno tradicional que, forjado em princípios iluministas, caracteriza o processo investigativo enquanto uma atitude neutra e desinteressada. Todavia, diferente do que poder-se-ia concluir com tal afirmação, não apenas o presente trabalho - e outros que como este inserem-se no campo dos Estudos Feministas - decorre de uma pesquisa com interesses e comprometimentos específicos, pois o mesmo ocorre com toda e qualquer pesquisa: o diferencial é que este trabalho é *assumidamente* interessado e comprometido. (LOURO, 2014)

Em seu artigo “Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial” (1995), Donna Haraway conceitua e critica com propriedade o artifício historicamente praticado por pesquisadores/as que atuam segundo os princípios da neutralidade e do desinteresse no fazer científico. Chama-o de “truque de deus”, uma vez que promete “visão de toda parte e de nenhum lugar” (HARAWAY, 1995, p.24), ou seja, afirma a viabilidade de observar tudo a partir de um não-lugar, como se fosse possível distanciar-se do objeto de pesquisa o suficiente para garantir a completa onisciência e neutralidade frente a ele.

Diferentemente, pesquisadoras/es feministas têm buscado “uma nova disposição epistemológica e política, *um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador*” (LOURO, 2014, p. 150, grifos da autora), posicionando-se “a favor do conhecimento situado e corporificado” (HARAWAY, 1995, p. 22). Isso significa reconhecer, como Weber (2003, p.87, grifos do autor) o faz ao tratar da questão da “objetividade” nas ciências sociais, que

Não existe qualquer análise científica puramente “objetiva” da vida cultural, ou [...] dos “fenômenos sociais”, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explicita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa.

Neste sentido, como afirma Harding (1987, p.7 apud LOURO, 2014, p. 156), “um problema [de pesquisa] é sempre um problema para alguém”. Desta forma, torna-se epistemologicamente importante situar quem define o problema de pesquisa pois os propósitos, o percurso e as análises da pesquisa estão diretamente relacionados a origem do problema

de pesquisa. Em outras palavras, “os comportamentos, as crenças, as representações das/os pesquisadoras/es feministas interferem nos resultados de suas pesquisas – da mesma forma que interferem as de *qualquer* pesquisador ou pesquisadora” (LOURO, 2014, p. 158, grifos da autora).

Portanto reconheço e afirmo que não foi de forma desinteressada que escrevi esse TCL (Trabalho de Conclusão de Licenciatura) sobre gênero e sexualidade no ensino de Sociologia, tão pouco essa temática me pareceu interessante por acaso. Enquanto feminista, sapatão e acadêmica, questões de gênero e sexualidade dentro do campo científico e educacional sempre me tocaram de um modo especial.

Sobre a estruturação do presente trabalho, após essa introdução segue-se três seções que antecedem as considerações finais: na seção 2, intitulada “Gênero, sexualidade e educação escolar no Brasil”, apresento reflexões sobre as relações existentes entre as temáticas gênero e sexualidade e a educação escolar no Brasil (a partir da reflexão sobre o papel da escola na produção e reprodução de relações de poder e hierarquias que refletem e constituem concepções sociais de gênero e sexualidade, e sobre o lugar das temáticas gênero e sexualidade na Educação Básica); na seção 3, intitulada “Gênero, sexualidade e ensino de Sociologia”, apresento um breve panorama das relações entre as temáticas gênero e sexualidade e o ensino de Sociologia na Educação Básica (a partir do que consta nos documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia, dos conteúdos dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino de Sociologia e da formação docente nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia); na seção 4, intitulada “Introduzindo questões sobre gênero e sexualidade no Ensino Médio: uma alternativa pedagógica”, me proponho a socializar uma alternativa pedagógica criada e experimentada por mim durante o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais para introduzir questões relacionadas a gênero e sexualidade em uma aula de Sociologia.

Considero esse TCL uma experimentação teórica-ensaística onde me propus a mobilizar diferentes autoras/es e perspectivas que me afetaram ao longo da graduação e/ou que pareceram convenientes para refletir sobre minha experiência empírica com o ensino de Sociologia. Deste modo, ele é resultado da combinação de “fragmentos escolhidos”, “[...] de pedaços colhidos aqui e ali, ao longo das obras percorridas” (PETIT, 2013, p. 86) para pensar minha experiência e dar sentido a ela. Nesse sentido, considero também que na leitura “há uma dimensão de

apropriação selvagem, até de desvio ou de roubo” (PETIT, 2013, p. 91), pois

Quando leio, ainda que não tire cópias dessa ou daquela página, ainda que não sublinhe nenhuma frase, ainda que não a copie em meu caderno, minha leitura decompõe o texto, caço furtivamente [...]: apodero-me de um pedaço, levo-o em meus pensamentos, combino-o com outros fragmentos. (PETIT, 2013, p. 87)

2 Gênero, sexualidade e educação escolar no Brasil

Nesta seção apresento reflexões sobre as relações existentes entre as temáticas gênero e sexualidade e a educação escolar no Brasil a partir de dois eixos de análise: (1) o papel da escola na produção e reprodução de relações de poder e hierarquias que refletem e constituem concepções sociais de gênero e sexualidade, e (2) o lugar das temáticas gênero e sexualidade no campo educacional e as tensões sociais que o envolvem.

2.1 A escola e as diferenças sexuais e de gênero

Segundo Welter e Santos (2016), apesar de ser um espaço onde circulam múltiplos sujeitos e, portanto, um espaço da diversidade (sexual, religiosa, etária, étnico-racial, de gênero, de classe, etc.), contraditoriamente a escola acaba por investir muito mais na homogeneização e desconsideração dessa diversidade do que no reconhecimento e valorização das mesmas. Numa outra perspectiva, Louro (2014) argumenta que desde sua criação a escola exerce a ação distintiva de separar os sujeitos por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, de modo que as instituições escolares não só garantem a manutenção das diferenças entre os sujeitos como também são agentes ativas na produção dessas diferenças.

De qualquer forma, é consensual que a escola - buscando homogeneizar ou reforçar as diferenças - não só reflete certas relações de poder e hierarquias relacionadas a concepções sociais de gênero e sexualidade (que produzem discriminações e violências), como também as constitui (LOURO, 2014; WELTER; SANTOS, 2016).

Louro (2014) afirma que na medida em que a escola delimita o que cada sujeito pode ou não fazer, por meio de símbolos e códigos, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos” (LOURO, 2014, p. 65, grifos da autora).

Ainda segundo Louro (2014), sendo múltiplos e discretos os mecanismos de produção e manutenção das diferenças, esses gestos, movimentos e sentidos são interiorizados pelos sujeitos quase sem serem notados, adquirindo a aparência de “naturais”.

Exemplo disso é a linguagem, que parece muito espontânea e orgânica mas

[...] institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são

atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.). (LOURO, 2014, p. 71)

De encontro a essa perspectiva, Welter e Santos (2016) afirmam que a escola produz e reproduz um “currículo sexual oculto”, uma vez que reforça a cisheteronormatividade⁶, estimula a aversão a pessoas com identidades e desejos sexuais não hegemônicos e compactua com violências sexistas, misóginas e LGBTTFóbicas.

Nesse sentido, torna-se importante escutar o que é dito sobre os sujeitos, mas também perceber o não dito, o silenciado; pois nesse jogo da linguagem a cisheteronorma é reforçada e violências são (re)produzidas. Quando, por exemplo, a homossexualidade, a bissexualidade e a transgeneridade são confinadas às gozações e aos insultos na escola, o que se produz é a delimitação dos/as estudantes LGBTTs enquanto desviantes, indesejados/as ou ridículos/as. Da mesma forma, quando a escola oculta ou nega a existência de sujeitos homossexuais, bissexuais e transgêneros, não falando a respeito deles, seu objetivo é evitar que os alunos e as alunas “normais” (cisgêneros/as e heterossexuais) lhes conheçam e possam vir a desejar-lhes. (LOURO, 2014)

Os livros didáticos e paradidáticos também são exemplos do modo como a educação escolar tem colaborado para a garantia da cisheteronorma. Segundo pesquisas que examinam as representações dos

⁶ Segundo Petry e Meyer (2011, p. 195), “a heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade” a partir de uma lógica biologicista e determinista que define uma coerência “natural” e “inerente” entre sexo-gênero-sexualidade. Ou seja, segundo essa lógica, a partir da anatomia sexual humana (sexo fêmea/macho) se define o gênero das pessoas (mulher/homem) e o interesse pelo sexo/gênero “oposto” é obrigatório (sexualidade heterossexual). Alargo a expressão para *cisheteronormatividade* pelo fato de que essa lógica produz corpos não só heterossexuais (que devem se interessar pelo sexo/gênero “oposto”) mas também cisgêneros (que devem se identificar com o gênero designado ao nascer tendo a anatomia sexual como determinante).

gêneros, dos grupos étnicos e das classes sociais em materiais didáticos, nesses livros – além de se usar uma linguagem não inclusiva –

[...] a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (LOURO, 2014, p. 74)

Também por meio da observação do modo como são organizadas as disciplinas se pode reconhecer a manutenção e a produção de diferenças sexuais e de gênero entre os sujeitos. Talvez seja nas aulas de Educação Física onde esse processo se manifesta de forma mais explícita: quando se afirma diferenças de habilidades físicas entre os sexos, quando o esporte se torna um símbolo da masculinidade, quando em uma mesma aula há atividades diferentes para meninos e meninas etc. São estratégias que possibilitam que o corpo (ou seja, a postura e a conduta) de cada estudante seja examinado e corrigido durante a aula, demarcando o que cada sujeito pode ou não fazer. (LOURO, 2014)

Como coloca Dinis (2008), a educação escolar tem persistido em proposições essencialistas herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento para pensar as identidades, produzindo descrições normativas e naturalizadas geralmente legitimada pela Biologia. Assim, gênero e sexualidade são marcadores sociais da diferença que (juntamente de outros marcadores como classe, raça, etnia, geração etc.) são historicamente mobilizados no cotidiano escola para ordenar o olhar sobre a diversidade em uma escala hierárquica de desenvolvimento (DINIS, 2008).

2.2 Gênero e sexualidade na educação básica

Segundo Welter e Santos (2016), algumas normativas e orientações nacionais para a Educação Básica no Brasil⁷ preveem a abordagem das temáticas gênero e sexualidade nas escolas do país, mas ainda assim profissionais da educação e livros didáticos frequentemente as desconsideram. Dinis (2008, p. 480) afirma que os Parâmetros

⁷ Como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual de 1998 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias de 2006 (WELTER; SANTOS, 2016).

Curriculares Nacionais (PCN)⁸ ressaltam a necessidade de trabalhar “orientação sexual” como Tema Transversal⁹, porém “sem uma referência explícita ao tema da discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais (como travestis, transexuais, bissexuais etc.) no espaço escolar”. Além disso, em 2014, as temáticas gênero e sexualidade foram retiradas do PNE, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 – repercutindo na elaboração dos planos estaduais e municipais, de modo que diversos estados e municípios do país também removeram as temáticas gênero e sexualidade de seus planos.

Não obstante, não poderia deixar de mencionar uma das primeiras alterações no organograma do Ministério da Educação (MEC) promovida pelo novo ministro da educação, Ricardo Vélez Rodrigues: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019¹⁰.

A criação da SECADI, em 2004, foi um marco na tentativa de articulação de políticas públicas direcionadas a questões relacionadas à diversidade no país (OLIVEIRA, 2015a). Nesse sentido, a SECADI

⁸ Os PCN foram criados em 1997, no contexto pós promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, portanto um momento em que a educação nacional estava sendo repensada.

⁹ Os Temas Transversais do PCN foram definidos a partir de questões “que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania e que ainda se concretizam enquanto obstáculos à dignidade humana” (SILVA; ALMEIDA; GOMES; KRUCZEVESKI, 2019, p. 216-217). Desta forma, recomenda-se que seis temas sejam discutidos de forma transversal, em meio ao conteúdo de cada disciplina escolar, sendo eles: Ética (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade); Orientação Sexual (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis); Meio Ambiente (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental); Saúde (autocuidado, vida coletiva); Pluralidade Cultural (pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania); e Trabalho e Consumo (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania). (SILVA; ALMEIDA; GOMES; KRUCZEVESKI, 2019, p. 217).

¹⁰ Leia mais em: “Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização”, Folha de São Paulo, disponível em <https://folha.com/r58xnwz1>. Acesso em: 09/07/2019.

[...] procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. (MOEHLECKE, 2009, p. 468 apud OLIVEIRA, 2015a, p. 138)

Segundo Oliveira (2015a), a SECADI investiu em cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) na área de “Gênero e Diversidade na Escola”, ofertados em parceria com universidades públicas, além de ter financiado publicações que se originaram desses cursos e projetos que tinham por objetivo “estreitar as relações entre escola e universidade na busca pela promoção da igualdade de gênero” (OLIVEIRA, 2015a, p. 139).

A retirada sistemática das temáticas gênero e sexualidade do PNE e a extinção da SECADI vieram acompanhadas do argumento de que uma “ideologia de gênero” estaria sendo imposta nas escolas, estimulando estudantes à homossexualidade e à transgeneridade, destruindo a família tradicional (WELTER; SANTOS, 2016).

Segundo Miskolci e Campana (2017, p. 734), a chamada “ideologia de gênero” é um campo discursivo de ação que emerge na América Latina a partir da virada do milênio, em países que passaram a ter governos de esquerda, e que se impulsiona por meio de reformas educacionais e legais.

Como campo discursivo de ação, em torno do termo “ideologia de gênero” uma “gramática político-moral” é articulada e acionada em diferentes contextos nacionais contra “as ideias e os ideais em que se baseiam os defensores dos direitos humanos, em especial os sexuais e reprodutivos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 742), a fim de qualificar tais ideias e ideais como ameaças à sociedade. Nesse sentido, diversos grupos conservadores têm sido responsáveis pela produção de “um pânico moral contemporâneo” ao disseminar a gramática político-moral contra a chamada “ideologia de gênero”, desempenhando o papel de “empreendedores morais” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

No caso do Brasil, em particular, o Programa Escola sem Partido, criado em 2004, se apresenta como um importante empreendedor moral do campo discursivo de ação contra a ideologia de gênero. De forma mais

ampla, como consta em seu site oficial¹¹, o Programa Escola sem Partido se caracteriza como uma proposta de lei “contra o abuso da liberdade de ensinar”, uma vez que “a pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para ‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral”. De modo mais específico, o Artigo 2º do Projeto de Lei produzido e disponibilizado no site pelo Programa Escola sem Partido institui que “o Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”.

Esse pânico moral parece se desdobrar de um dos mitos da cultura escolar que Britzman (1996, p. 79-80) analisa: o mito de que a heterossexualidade é “normal” e “natural” e que

[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes [...]. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Ao mesmo tempo, um conjunto heterogêneo de atores sociais produz diferentes narrativas em defesa da inserção das temáticas gênero e sexualidade no currículo escolar, partindo de múltiplas correntes teórico-epistemológicas. (CÉSAR; DUARTE, 2017)

Assim, se instaura no Brasil uma batalha narrativa a respeito da inserção das temáticas gênero e sexualidade na educação escolar brasileira, onde “o emprego da noção de ‘ideologia de gênero’ visa desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito

¹¹ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 09/07/2019.

à diversidade sexual” (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 148) e a defesa da discussão dessas temáticas nas escolas encontra-se em disputa interna.

Em suma,

[...] de um lado, a instalação do pânico moral traduzida pela “ideologia de gênero”, isto é, a afirmação do modelo heteronormativo, machista, misógino e LGBTfóbico, promovendo uma narrativa que visa preservar um ideal fantasmático de família contra a sua suposta destruição. Do outro lado, um conjunto heterogêneo de narrativas progressistas, liberais, humanistas, libertárias, pós-humanistas, feministas, queer, informadas pelos saberes das ciências sociais e humanas, além de um conjunto de conhecimentos produzidos no âmbito dos movimentos sociais, das mídias sociais e das práticas sociais. (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 151-152)

É importante destacar que essa batalha narrativa possui dimensões amplas, que atravessam a sociedade brasileira contemporânea em geral, e não apenas a educação escolar.

No campo político, por exemplo, a polêmica envolvendo a chamada “ideologia de gênero” foi um tema bastante presente na última eleição presidencial do país. Nesse contexto, a promessa do combate a tal ideologia pode ser considerada um dos fatores que alavancou a candidatura do novo presidente do Brasil que, inclusive, em seu discurso de posse no dia 1º de janeiro¹² do presente ano, afirmou:

[...] vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, *combater a ideologia de gênero*, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas. (grifos meus)

Também no campo religioso tem repercutido essa batalha narrativa. Durante o debate político sobre a elaboração dos planos de educação (antes da retirada das temáticas gênero e sexualidade do PNE e de planos de educação de diversos estados e municípios) a Conferência

¹² Para ler o discurso do presidente na íntegra: “Leia a íntegra do discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso”, Folha de São Paulo, disponível em <https://folha.com/zwyqa2x7>. Acesso em: 09/07/2019.

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) se manifestou contra a chamada “ideologia de gênero” porque, segundo a entidade, ela “desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”¹³.

2.3 “As questões referentes à gênero e sexualidade estão, queira-se ou não, na escola”

Cito parte da epígrafe deste trabalho no título da presente subseção para problematizar o fato do discurso do Programa Escola sem Partido (assim como o de outros empreendedores morais contra a chamada “ideologia de gênero”) reforçar a ilusão de que questões relacionadas a gênero e sexualidade ficarão fora da escola se essas temáticas não forem tratadas em sala de aula. Trata-se de uma ilusão porque gênero e sexualidade – além de categorias analíticas potentes - são marcadores sociais da diferença e, portanto, fazem parte da constituição dos sujeitos, de modo que estão presentes na escola independentemente de intenções manifestas, de discursos explícitos, de aulas sobre “educação sexual” e da inclusão dessas temáticas nos conteúdos programáticos. (LOURO, 2014)

Ao reforçar a ilusão de que questões relacionadas a gênero e sexualidade se manterão fora da escola caso essas temáticas não sejam tratadas em sala de aula, o Programa Escola sem Partido também oculta a existência de uma ideologia cisheteronormativa que é, ao mesmo tempo, a motivação e a finalidade de todos os empreendimentos contra a chamada “ideologia de gênero”.

Em outras palavras, por meio do discurso de defesa da retirada das temáticas gênero e sexualidade das instituições escolares, empreendedores morais dissimulam o objetivo e o papel histórico da escola: a produção de sujeitos masculinos e femininos cisgêneros e heterossexuais (LOURO, 2014). Por isso “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.” (LOURO, 2014, p.84)

Essas considerações dão relevo a pergunta lançada por Welter e Santos (2016, p. 104): “por que é tão ameaçador tratar de temas como

¹³ Leia mais em: “‘Ideologia de gênero’ será desastrosa para crianças, diz CNBB”, *Gazeta do Povo*, disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ideologia-de-genero-sera-desastrosa-para-criancas-diz-cnbb-ey0ocayl0775c85653bazar9w/>. Acesso em: 09/07/2019.

gênero e sexualidade na escola?”. Acredito que Louro (2014, p. 89, grifos da autora) nos dá pistas para responder essa pergunta quando afirma que “[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, [...] ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe”. E é por não existir uma identidade sexual e de gênero “natural”, ou seja, devido a necessidade de se fabricar corpos cisgêneros e heterossexuais, que os discursos sobre gênero e sexualidade entram em disputa no espaço escolar.

Assim, com este trabalho intento colaborar com a construção coletiva de um campo discursivo de ação outro, constituído por uma gramática político-moral que possibilite a desnaturalização da cisheteronormatividade e promova o respeito à diversidade no espaço escolar. Portanto é um trabalho contra o Programa Escola sem Partido que, ao contrário, empenha-se na manutenção da cisheteronorma e da ordem sexista, machista e LGBTTFóbica da sociedade por meio do ocultamento do caráter arbitrário desse discurso e da proibição da circulação de discursos subversivos na escola.

3 Gênero, sexualidade e ensino de Sociologia

Nesta seção apresento um breve panorama das relações entre as temáticas gênero e sexualidade e o ensino de Sociologia na Educação Básica tendo como ponto de partir três eixos de reflexão: (1) os documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia; (2) os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino de Sociologia; e (3) a formação docente no cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia.

3.1 Documentos oficiais

Segundo Engeroff (2016), os PCN de 1999 não evidenciam explicitamente a temática gênero, apesar de afirmarem que a Sociologia como um conhecimento necessário para o exercício da cidadania, uma vez que instrumentaliza o/a estudante para a compreensão da realidade social, possibilitando o desenvolvimento da reflexividade e da criticidade. Os PCN do ano 2000, por sua vez, localizam na Sociologia possibilidades de transformação social para uma sociedade mais justa e solidária, e apenas citam “gênero” ao exemplificar movimentos sociais que provocam mudanças históricas. Já as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de 2006 afirmam que o aporte teórico e empírico da Sociologia - junto das concepções de desnaturalização e estranhamento - podem oferecer ao/a estudante meios para compreender a realidade social, mas a temática gênero não é especificamente contemplada neste documento pois o mesmo não define um currículo mínimo, apenas orientações gerais sobre como abordar conhecimentos sociológicos em sala de aula. Conclui-se, portanto que as temáticas gênero e sexualidade, “passam à margem dos documentos oficiais que direcionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio” (ENGERROFF, 2016, p. 11).

É interessante destacar que diversas/os pesquisadoras/as e professoras/es concordam com os documentos oficiais que a disciplina de Sociologia é “[...] um espaço privilegiado para reflexão, desnaturalização e estranhamento, mas também para a reflexão de conteúdos clássicos das Ciências Sociais a partir de temas transversais como gênero e sexualidade” (WELTER; SANTOS, 2016, p. 108). Nesse sentido, diferentemente dos documentos oficiais, reconhecem gênero e sexualidade como importantes ferramentas analíticas para se refletir sobre “socialização, família, trabalho, constituição, democracia, cidadania, educação, mídia e comunicação, raça, etnia, poder, movimentos sociais,

etnocentrismo” (WELTER; SANTOS, 2016, p. 108), e para se desconstruir modelos naturalizados de desigualdades.

3.2 Livros didáticos

É interessante para este trabalho o que se observou sobre os livros didáticos da disciplina de Sociologia no grupo de trabalho “Gênero e sexualidade – o que o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica tem a ver com isso?” do IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), pois “foram identificados avanços significativos a partir da incorporação das discussões de gênero, feminismos e movimento de mulheres” (WELTER; SANTOS, 2016, p. 105). Engeroff (2016) evidencia isso ao observar que os quatro livros didáticos mais adquiridos no PNLD 2015 para a disciplina de Sociologia¹⁴ contemplam a temática gênero, seja como capítulos específicos ou subtemas.

Mas para além desses avanços identificados, algumas outras questões também foram observadas neste grupo de trabalho do IV ENESEB. Uma primeira questão é que não há como afirmar que esses conteúdos são de fato abordados em sala de aula pelas/os professoras/as. Além disso, também se identificou o recorrente uso de uma linguagem não inclusiva, de exemplos masculinos em detrimento de femininos, do masculino como neutro, do vocábulo “homem” como sinônimo de “humanidade” e a ausência de estudos feministas nas referências bibliográficas dos livros didáticos da disciplina de Sociologia (WELTER; SANTOS, 2016).

3.3 Formação docente

Como mencionado anteriormente, “orientação sexual” é um dos Temas Transversais elencados nos PCN de 1997, de forma que questões relacionadas à “corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenções das doenças sexualmente transmissíveis” deveriam ser discutidas em meio aos conteúdos de cada disciplina escolar. Com isso, diversas reformulações têm sido feitas nos currículos das licenciaturas para que a formação de professoras/es contemple esses temas. Nesse contexto, a disciplina de Sociologia se destaca pelo potencial intrínseco a tal ciência de instigar nos/as estudantes uma postura mais crítica e

¹⁴ São eles: Tempos modernos, tempos de sociologia (BOMENY, et al., 2013); Sociologia em movimento (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013); Sociologia hoje (SILVA, et al., 2013); e Sociologia para o ensino médio (TOMAZI, 2013).

questionadora, menos preconceituosa e etnocêntrica, por meio dos exercícios constantes de desnaturalização e estranhamento da realidade social. (SILVA; ALMEIDA; GOMES; KRUCZEVESKI, 2019)

Todavia, como problematiza Adelman (2003, p. 284) - analisando os programas das disciplinas oferecidas no curso de Ciências Sociais da UFPR (Universidade Federal do Paraná) - são notáveis “as enormes dificuldades que a contribuição feminista tem para ser realmente incorporada ao currículo básico das ciências sociais”. Apesar de não ser um fato generalizável, parece que incorporar questões de gênero e sexualidade na formação de Cientistas Sociais e de professoras/es de Sociologia segue sendo um desafio. Não por acaso Silva, Almeida, Gomes e Kruczeveski (2019) publicaram um artigo - dezesseis anos após a publicação do trabalho de Adelman (2003) - intitulado “Reflexões sobre a importância das discussões sobre Direitos Humanos e diversidade de gênero na formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia”, onde buscam justificar porque as temáticas da diversidade, especialmente de gênero, devem ser contempladas pelos currículos de licenciatura em Ciências Sociais.

Nesse sentido, vale reforçar que

[...] publicações locais, divulgação de publicações de circulação nacional, mais traduções das autoras feministas do mundo inteiro: tudo faz parte de um trabalho cotidiano inseparável das discussões de sala de aula e reuniões com os colegas onde se discute currículo e se planejam os eventos de extensão, seminários e simpósios que atualizam e dinamizam a formação dos nossos alunos. (ADELMAN, 2003, p. 288)

Vale ainda pontuar que além das temáticas gênero e sexualidade não estarem plenamente inseridas nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, segundos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2016 a Sociologia é a disciplina com menor percentual de professores/as formados/as na área: apenas 13,6% do corpo docente que ministra Sociologia no Ensino Médio tem formação em Ciências Sociais ou Sociologia (BODART, 2018). Nesse sentido, cabe a reflexão do quão desafiador é abordar sociologicamente questões relacionadas à gênero e sexualidade em sala de aula quando não se é formado/a na grande área das Ciências Sociais, bem como quando essas temáticas não são abordadas durante o licenciamento em Sociologia.

Com esse breve panorama das relações entre as temáticas gênero e sexualidade e o ensino de Sociologia na Educação Básica concluo que, apesar de haver um notável avanço na incorporação de questões relacionadas a gênero e sexualidade nos livros didáticos para o ensino de Sociologia, os documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino da disciplina marginalizam essas temáticas, e é ainda escassa a produção científica nacional sobre a inserção das temáticas gênero e sexualidade nos currículos e programas de cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

É necessário articulações a nível municipal, estadual e nacional para que as temáticas gênero e sexualidade sejam inseridas nos documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia, bem como movimentações locais para a realização de reformas curriculares que venham a garantir discussões sobre gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia. Da mesma forma, as pesquisas sobre ensino de Sociologia poderiam se dedicar com mais frequência às problemáticas relacionadas às temáticas gênero e sexualidade, oferecendo elementos empíricos para essa articulações e movimentações.

4 Introduzindo questões sobre gênero e sexualidade no Ensino Médio: uma alternativa pedagógica

Considerando as questões discutidas nas seções anteriores (sobre gênero, sexualidade e educação escolar no Brasil, e sobre essas temáticas no ensino de Sociologia), nesta seção me proponho a socializar uma alternativa pedagógica criada e experimentada por mim para introduzir questões relacionadas a gênero e sexualidade em uma aula de Sociologia durante minha prática docente junto a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC.

Quando me proponho socializar uma alternativa pedagógica, refletindo sobre as possibilidades de aprendizagem nela contida, o faço a partir de uma perspectiva em que a docência é um “espaço de labor coletivo” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 5). Nesse sentido, não pretendo aqui oferecer um roteiro de aula a ser executado em qualquer contexto escolar. Diversamente, meu objetivo é disponibilizar instrumentos didáticos e metodológicos que possam ser apropriados e transformados.

A realidade escolar (e a sala de aula, de modo especial) é complexa, dinâmica e contraditória. Isso exige que “novos arranjos e possibilidades mais desafiadoras, criativas e lúdicas de docência aconteçam” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 11). Portanto quanto mais instrumentos existirem nas “caixas de ferramentas”¹⁵ (FOUCAULT, 2014, p. 132) de docentes, mais possível torna-se a criação novas práticas didático-metodológicas que estejam em diálogo com o contexto sociocultural onde se dá a experiência docente.

Nesse sentido, contextualizo a seguir o tempo-espaço onde se deu minha experiência docente, a fim de evidenciar as condições em que criei e experimentei a alternativa pedagógica que será apresentada e discutida ainda nesta seção.

¹⁵ Em uma conversa com Michel Foucault, Gilles Deleuze comenta o que entende por teoria: “[...] é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou” (FOUCAULT, 2014, p. 132).

4.1 Contextualizando a experiência

Minha experiência docente junto a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II se deu durante o segundo semestre de 2018, junto ao Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, que “foi criado em 1961 sob a denominação de Ginásio de Aplicação e com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF)”, como consta no “histórico do CA”, disponibilizado no site oficial da instituição¹⁶. Em 1970, com a reforma universitária de 1968, o nome foi trocado para Colégio de Aplicação e, até 1992, podiam se matricular na instituição somente filhos e filhas de professores, professoras, servidores e servidoras da UFSC. A partir de então, com a Resolução nº 013/CEPE/92, o ingresso de estudantes passou a se dar via sorteio aberto à comunidade. Atualmente, o CA está ligado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, e é campo de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura e do curso de Pedagogia da UFSC em turmas de todos os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No CA a disciplina de Sociologia está presente em todos os anos no Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e no último ano do Ensino Fundamental (9º ano). São destinadas à disciplina duas horas/aula (80 minutos) semanais, ministradas por duas professoras: Marivone Piana e Thereza Cristina Vianna.

Em consonância com as diretrizes curriculares, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e outros documentos de regulamentação e orientação, a disciplina no colégio abarca não somente a Sociologia em si, mas as Ciências Sociais de modo geral (incluindo também a Antropologia e a Ciência Política). Para tanto, as três grandes áreas das Ciências Sociais são trabalhadas nos quatro anos nos quais a disciplina de Sociologia está presente da seguinte forma: no 9º ano do Ensino Fundamental, a disciplina tem um caráter mais introdutório e as três grandes áreas das Ciências Sociais são divididas entre os três trimestres letivos, de forma que o 1º trimestre é dedicado à Sociologia, o segundo à Antropologia e o terceiro à Ciência Política; já no Ensino Médio, as três grandes áreas são trabalhadas de forma mais aprofundada, divididas entre os três anos, de forma que no 1º ano estuda-se Sociologia, no 2º ano Antropologia e no 3º ano Ciência Política.

¹⁶ Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>. Acesso em: 09/07/2019.

Realizei o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II junto a uma turma de 2º ano do Ensino Médio, sob supervisão da professora Thereza. Deste modo, a Antropologia era a grande área das Ciências Sociais que alicerçava o conteúdo programático a ser trabalhado com a turma.

No Plano de Ensino previamente produzido pela professora Thereza para esquematizar as aulas do 2º ano do Ensino Médio, o conteúdo “pensando e discutindo gênero na escola” compunha a unidade “debates contemporâneos em antropologia”. Além disso, por meio da realização de pesquisas sobre o perfil da turma durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I¹⁷, foi possível constatar que os temas sociológicos que mais despertavam interesse nos/as estudantes eram “desigualdade social e violência” e “preconceito e discriminação”. A partir disso decidi então planejar e ministrar aulas sobre gênero e sexualidade no período de regência do estágio. Ou seja, além do interesse pessoal em trabalhar questões relacionadas à gênero e sexualidade em sala de aula, o Plano de Ensino e o interesse da turma foram levados em consideração para planejar as aulas que ministrei.

Eu e minha dupla de trabalho¹⁸ optamos por organizar os conteúdos programáticos a partir de “eixos temáticos”, de forma que as aulas que ministrei compunham o eixo “Gênero e Sexualidade”, no qual foram abordadas problemáticas antropológicas relativas à construção social da masculinidade e da feminilidade; à diferença conceitual entre sexo, gênero e sexualidade; aos papéis de gênero; aos feminismos; ao movimento LGBTQTT+; e ao Programa Escola sem Partido. Para abordar questões relacionadas a tais problemáticas ministrei cinco aulas com temáticas e metodologias distintas.

Na primeira aula assistimos a um vídeo curto, feito pela ONU Mulheres¹⁹ onde se busca evidenciar como são construídas as diferenças de gênero e as desigualdades que resultam dessa diferenciação para

¹⁷ A disciplina de Estágio Supervisionado I é, sucintamente, um exercício teórico de aproximação da realidade escolar que visa a instrumentalização da prática docente, que se dá na disciplina de Estágio Supervisionado II.

¹⁸ Para realizar as atividades relacionadas às disciplinas de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I e II, a turma de estagiários/as foi dividida em duplas de trabalho. A partir do exercício teórico de aproximação da realidade escolar desenvolvido durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, cada dupla produziu um Projeto de Ensino e Planos de Aula a serem executados durante o período de regência durante a disciplina de Estágio Supervisionado II.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc&t=5s>. Acesso em: 15/08/2019.

disparar a reflexão e a discussão sobre questões de gênero e sexualidade. Conversamos sobre o vídeo e questões relacionadas a ele, e uma lista de expectativas sobre a masculinidade foi feita a partir do que os estudantes responderam quando questionados sobre o modo como as normas de gênero os afetam. Na segunda aula produzimos “mapas conceituais” dos conceitos “sexo”, “gênero” e “sexualidade” a partir de uma espécie de *brainstorming* em grupo. Na terceira aula a turma se dividiu em cinco grupos e cada um foi responsável por realizar uma pequena pesquisa sobre uma vertente do feminismo (sufragista, radical, liberal, negro e interseccional). Na quarta aula os cinco grupos apresentaram os resultados de suas pesquisas e assistimos um vídeo de divulgação do projeto “Escola Sem Partido”²⁰. A partir dos “dados” e argumentos apresentados no vídeo para justificar a necessidade da implementação do projeto discutimos se, na perspectiva da turma, as acusações feitas no vídeo à chamada “ideologia de gênero” se aplicavam às aulas do eixo “Gênero e Sexualidade”.

Nesta seção me proponho a desenvolver um estudo de cunho descritivo-analítico-propositivo, relatando a segunda das cinco aulas (a dos “mapas conceituais”) e refletindo sobre as possibilidades de aprendizagem nela contida. A escolha dessa aula em específico se deu por dois motivos: primeiramente, porque essa aula foi planejada e executada com o objetivo de compreender as diferenças e as relações existentes entre três conceitos básicos do campo de Estudos Feministas: sexo, gênero e sexualidade. Portanto, trata-se de uma aula de caráter introdutório, que oferece um aporte conceitual inicial a partir do qual é possível abordar diversas outras temáticas posteriormente. Além disso, essa foi - a meu ver - uma das aulas mais produtivas entre as cinco que ministrei, pois o envolvimento da turma na dinâmica da aula foi intenso, de modo que foi possível não apenas executar o Plano de Aula que foi produzido para estruturar a aula como ir além dele.

Para relatar a aula e refletir sobre as possibilidades de aprendizagem nela contida, me apoiarei, principalmente, no Plano de Aula que guiou essa experiência pedagógica e, indiretamente, no relato de experiência que produzi sobre essa aula durante a disciplina de Estágio Supervisionado II.²¹

²⁰ Não encontrei o vídeo disponível na internet.

²¹ Essa “mesma” aula – entre aspas porque nunca é realmente a mesma, não é mesmo? – foi experimentada também em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, junto a qual duas colegas realizaram o estágio. Nesse sentido, apesar de partirem principalmente da experimentação junto a turma de 2º ano do

4.2 Uma alternativa pedagógica

Quadro 1 - Plano de aula.

Temática: Sexo, gênero e sexualidade

Objetivo: Compreender os conceitos de “sexo”, (identidade e expressão de) “gênero” e “sexualidade”, percebendo suas diferenças e relações.

Objetivos específicos:

- Definir “sexo” como a anatomia sexual humana;
- Associar “identidade de gênero” à auto identificação das pessoas como meninas e/ou meninos, mulheres e/ou homens, não-binárias, entre outras;
- Entender que a “expressão de gênero” das pessoas é como elas mobilizam elementos ditos “masculinos” e “femininos” para constituir sua estética própria;
- Abordar “sexualidade” enquanto os modos como as pessoas vivem seus desejos e prazeres corporais;
- Perceber os três conceitos (sexo, gênero e sexualidade) como aspectos distintos e constituintes das identidades dos sujeitos;
- Produzir “mapas conceituais” dos três conceitos a partir de uma espécie de *brainstorming* em grupo.

Metodologia:

A aula iniciará com a solicitação para que a turma forme um círculo apenas com as cadeiras, a frente das mesas. Nesse momento também será feita a chamada para registrar quais estudantes estão e quais não estão presentes e será ligado o computador e o projetor para a exibição de vídeos. (15 minutos)

Em seguida, será exibido o primeiro vídeo (6 minutos) da websérie “Gradient”²² (2018), dirigida por Carolina del Bue, que funcionará como elemento disparador do debate da aula.

Ensino Médio, as reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica apresentadas nesta seção também se baseiam na experiência com o 9º ano.

²² Disponível em:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLoariAQJStZEfdeNRdlLG623Hox7cirGL>. Acesso em: 09/07/2019.

Ao término, os e as estudantes serão convidados/as a compartilhar suas primeiras impressões sobre o vídeo e será colocado no chão, no centro do círculo, um cartaz com a palavra “gênero”. Então será solicitado que cada estudante escreva (em um pedaço de papel que será entregue a eles e elas) alguma palavra que venha à mente ao pensar sobre “gênero”, e que a coloque no chão, próxima ao cartaz. A partir das palavras pensadas e escritas pelos e pelas estudantes, algumas perguntas serão feitas a turma, convidando os e as estudantes a comentar a escolha de certas palavras e a possível recorrência de outras. Também se buscará diferenciar “*identidade* de gênero” de “*expressão* de gênero”.

Em seguida, será exibido o segundo vídeo da websérie (6 minutos) e será colocado no chão outros dois cartazes (um com a palavra “sexo” e outra com a palavra “sexualidade”) e ao término da exibição será solicitado que cada estudante escreva (em outros dois pedaços de papel que serão entregues a eles e elas) alguma palavra que venha à mente ao pensar sobre “sexo” e outra que venha a mente ao pensar sobre “sexualidade”, colocando no chão, próximas aos respectivos cartazes como feito anteriormente.

Novamente, a partir das palavras pensadas e escritas pelos e pelas estudantes, serão feitas algumas perguntas, convidando a turma a comentar a escolha de certas palavras e a possível recorrência de outras. Também será oferecida a possibilidade de realocar palavras que pareçam fazer mais sentido em relação a outro conceito que não aquele onde elas foram alocadas em um primeiro momento.

Durante e após o processo de montar os mapas conceituais serão feitas falas que busquem fixar a definição dos três conceitos e destacar a importância de sabermos a diferença entre eles, principalmente por dois motivos:

- primeiro, porque são diferentes aspectos que vêm a constituir a identidade global de uma pessoa, já que nos constituímos enquanto um indivíduo em particular por meio de nosso sexo, de nossa identidade de gênero, de nossa expressão de gênero e de nossa sexualidade, junto de outros como idade, raça, classe econômica, cidade, estado onde nasceu etc.

- o segundo motivo da importância dessa diferenciação entre os três conceitos é a necessidade de estarmos instruídos/as para não confundir-los, pois as vezes, por exemplo, julgamos que um menino que gosta de outros meninos deseja ser uma menina (confundindo a sexualidade dele com sua identidade de gênero); ou quando pensamos que uma menina que não é tão feminina quanto a maioria das meninas

é lésbica, mesmo que ela goste só de meninos (confundido sua expressão de gênero com sua sexualidade); ou quando não aceitamos que uma pessoa que nasceu com pênis se identifique como mulher (confundindo seu sexo com sua identidade de gênero); etc. Serão dados exemplos de situações como essas para ajudar os e as estudantes a entenderem como se dá na prática essa distinção entre os três conceitos.

Almeja-se concluir a atividade nos 65 minutos reservados ao desenvolvimento da mesma.

Avaliação: A avaliação será qualitativa. Durante a aula a estagiária observará a atenção e a participação dos e das estudantes. Além disso, a aula seguinte a esta será iniciada retomando o que foi discutido, para verificar se o sentido de cada conceito foi compreendido pela turma.

Recursos: computador; projetor; vídeos do YouTube; *brainstorming*; mapa conceitual; conversaçoão.

Referências:

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Igor J. de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso R. *Sociologia Hoje*. São Paulo: Ática, 2013.

SILVA, Afrânio et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2013.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 1 - foto dos três mapas conceituais no chão da sala de aula.



Fonte: acervo pessoal.

4.3 Possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica

Antes de qualquer coisa, é importante colocar que quando me refiro a “aprendizagem” neste trabalho, o faço confluindo com a “quase-teoria do aprender” de Gilles Deleuze (GALLO, 2012). Segundo Gallo (2012), Deleuze não escreveu especificamente sobre educação, porém é possível encontrar elementos para uma “quase-teoria do aprender” em dois de seus livros²³.

Essa “quase-teoria do aprender” de Deleuze se diferencia da tradição ocidental que se centra na teoria da reconhecimento platônica, de onde emergiu, no século XX, a noção de “ensino-aprendizagem”, “que procura ligar, de forma indissolúvel, estas duas ações, o ensinar e o aprender” (ibidem, p. 1). A problemática dessa noção é conceber que só se aprende o que é ensinado, que não é possível aprender sem que alguém ensine e que, portanto, há como controlar o que, como e quanto alguém aprende. Nessa perspectiva, o ensinar se caracteriza como a ação de transmitir algo a alguém, de ofertar a alguém algo que não possui. (GALLO, 2012)

Numa outra perspectiva, Deleuze qualifica o aprender como um “encontro com signos”. Desta forma, “qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado,

²³ Os dois livros de Deleuze são: “Proust e os Signos” (1964) e “Diferença e Repetição” (1969).

ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciências durante o processo” (ibdem, p. 3).

Para aprender é necessário pensar, e o pensamento é forçado sempre por um problema, portanto aprendemos quando encontramos com algo que nos força pensar. Aprender é, nesse sentido, “encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades” (GALLO, 2012, p. 8), é “um acontecimento singular no pensamento” (ibdem, p. 4).

Afirmar a singularidade do aprender é reconhecer e valorizar o fato de que as pessoas se encontram com e reagem aos signos de maneiras distintas. Cada pessoa produz algo diferente na relação com os signos, portanto cada pessoa aprende de um modo singular. (GALLO, 2012)

O desafio da prática docente parece ser, então,

[...] ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira. (ibdem, p. 9)

Dito isto, uma primeira observação que gostaria de fazer sobre a execução dessa alternativa pedagógica é a incongruência entre o planejado e a experiência. Isso ocorre porque planejar uma aula é imaginar um contexto e uma dinâmica ideal, que não corresponde necessariamente às condições objetivas em que se dará a experiência pedagógica - mesmo que haja o esforço de levar em consideração tais condições durante o planejamento. A experiência, por sua vez, implica “deixar-se tocar e afetar pelas circunstâncias e contextos, estar receptivo ao novo sem descuidar do que vale a pena preservar” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 10). Como coloca Larrosa (2002, p. 25), “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova [...] de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”.

Destaco esse fato porque na execução dessa alternativa pedagógica alguns imprevistos irromperam e transformaram a dinâmica da aula. Um exemplo: depois de exibir os vídeos e montar os mapas conceituais coletivamente, enquanto conversávamos sobre certas palavras

e a recorrência de outras, o assunto “não-binariedade”²⁴ ocasionou a fala de uma estudante sobre Triz (rapper brasileiro não-binário) e um vídeo²⁵ em que Triz se propõe a definir “sexo biológico”, “identidade de gênero”, “expressão de gênero”, “orientação sexual” e conceitos correlativos, a fim de evidenciar diferenças entre eles. Com isso, algumas estudantes solicitaram que o vídeo fosse exibido.

Eu já conhecia o vídeo e, ao planejar a aula, optei por não o exibir porque nele Triz oferece uma definição objetiva dos conceitos, e um dos objetivos da aula era produzir mapas conceituais a partir de uma espécie de *brainstorming* em grupo. Ou seja, a ideia era definir os conceitos *com* as e os estudantes, e não oferecer uma conceituação acabada *para* a turma. Porém já havíamos produzido os três mapas conceituais e conversado sobre diversas questões quando essa estudante mencionou o vídeo e sua exibição foi solicitada. Então julguei conveniente assistirmos ao vídeo, tanto para reiterar algumas conceituações, quanto para alargar e problematizar outras.

Esse exemplo de imprevisto foi um gatilho que me levou a refletir sobre as condições que possibilitaram essa intervenção da estudante na aula e, por consequência, a transformação da dinâmica planejada. Com isso pondero que essa alternativa pedagógica produz dois movimentos, interdependentes, que potencializam o processo de aprendizagem: a descentralização da figura da/o professor/a e a construção coletiva do conhecimento.

Esses movimentos parecem ser ocasionados por meio da forma como a turma precisa se organizar espacialmente para realizar a dinâmica de formação de mapas conceituais coletivos.

Já que a organização ordinária da sala de aula é duplamente invertida (formando um círculo apenas com as cadeiras, abandonando as filas paralelas, e retirando as mesas da frente, posicionando-as atrás das cadeiras) e uma vez que os cartazes com os conceitos que serão definidos coletivamente são colocados no centro da roda, a figura do/a professor/a e a frente da sala deixam de ser o motor, o centro da atenção e do desenvolvimento da aula.

Desta forma, todas as pessoas envolvidas tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem, uma vez que os mapas conceituais se originam

²⁴ Não-binariedade é um termo “guarda-chuva” para identidades de gênero não contempladas pelos binários homem/mulher e masculino/feminino.

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ynylZdZ1XM4>. Acesso em: 09/07/2019.

do que cada pessoa pensa e/ou sabe sobre tais conceitos. Assim uma conceituação complexa, contraditória e ampla é produzida coletivamente.

Essa primeira conceituação coletiva é um ponto de partida muito potente para que se passe então a “lapidar” os conceitos, ainda coletivamente, a partir de perguntas e afirmações que são feitas tanto pela/o professor/a, quanto por estudantes. Considero, então, que essa alternativa pedagógica possibilita “transformar a sala de aula [...] num espaço e tempo de encontro, mediação, articulação, ressignificação de diferentes saberes” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 9).

Porém afirmo isso com atenção para não cair na ingenuidade de acreditar que com esses movimentos de descentralização da figura da/o professor/a e de construção coletiva do conhecimento

[...] a situação ensino/aprendizagem se transforma numa relação onde todos os personagens podem alternar, constantemente, suas posições, sem que nenhum sujeito (ou, mais especialmente, sem que o/a professor/a) detenha, *a priori*, uma experiência, um saber ou uma autoridade maior que os demais (LOURO, 2014, p. 118)

Considerando que a autoridade do/a professor/a é institucionalmente atribuída e que não existe espaços e relações sociais livres do exercício do poder (LOURO, 2014), aponto um terceiro movimento possibilitado por essa alternativa pedagógica que está ligado ao rigor político-epistemológico que o ensino de Sociologia deve manter, ou seja, ao papel da/o professor/a na demarcação e na afirmação da cientificidade da disciplina, bem como na defesa da diversidade e no combate às discriminações. Esse movimento é a desnaturalização da cisheteronormatividade por meio das intervenções do/a professor/a.

Essas intervenções, diferentemente das primeiras opiniões expressas pela turma (que são pré-noções do senso comum), devem trabalhar na ruptura de pré-noções a partir de instrumentos de conhecimento e de compreensão da sociedade (BOURDIEU; CHAMBOREDON & PASSERON, 1999). No caso específico da alternativa pedagógica aqui socializada, esses instrumentos correspondem a produção científica dos Estudos Feministas.

Nesse sentido, uma vez que uma das potencialidades da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio é a construção de um olhar sociológico junto às e aos estudantes, “de maneira que possam desnaturalizar o cotidiano, bem como estranhar os inúmeros fenômenos

sociais que costumeiramente nos parecem familiares, banais e naturais” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 11), considero que essa alternativa pedagógica torna possível tensionar a lógica biologicista e determinista, frequentemente reproduzida pelo senso comum, que define uma coerência “natural” e “inerente” entre sexo, gênero e sexualidade (PETRY E MEYER, 2011).

Em outras palavras, ao demonstrar que tanto o gênero quanto a sexualidade de um sujeito não derivam necessariamente de sua anatomia sexual, essa alternativa pedagógica permite evidenciar a existência de uma norma socialmente instituída e mantida, que limita e define por antecipação as possibilidades de configurações imagináveis e realizáveis (inteligíveis) de gênero e sexualidade (BUTLER, 2015), e problematizar a cisgeneridade e a heterossexualidade compulsórias que essa norma produz.

5 Considerações finais

O combate a “ideologia de gênero” se caracteriza como um pânico moral contemporâneo, produzido por empreendedores morais (como o Programa Escola sem Partido) que articulam e disseminam uma gramática político-moral (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) que “visa desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual” (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 148). Esse pânico moral parece se desdobrar de um dos mitos da cultura escolar: o mito de que a heterossexualidade é “normal” e “natural”, de forma que “o conhecimento e as pessoas [que defendem a inserção de discussões sobre gênero e sexualidade na escola] são considerados perigosos, predatórios e contagiosos” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Frente a tal contexto, um conjunto heterogêneo de atores sociais tem produzido diferentes narrativas em defesa da inserção das temáticas gênero e sexualidade no currículo escolar, partindo de múltiplas correntes teórico-epistemológicas. (CÉSAR; DUARTE, 2017) Com isso, se instaura no Brasil uma batalha narrativa a respeito da inserção das temáticas gênero e sexualidade na educação escolar brasileira.

Essa batalha narrativa possui dimensões amplas, que atravessam a sociedade brasileira contemporânea em geral, e não apenas a educação escolar: no campo político a promessa do combate a “ideologia de gênero” alavancou a candidatura do novo presidente do Brasil, e no campo religioso a discussão sobre a inclusão das temáticas gênero e sexualidade no PNE levou a CNBB a se manifestar contra a chamada “ideologia de gênero” já que, segundo a entidade, ela “desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”.

O discurso dos empreendedores morais contra a chama “ideologia de gênero” reforça a ilusão de que questões relacionadas a gênero e sexualidade ficarão fora da escola caso essas temáticas não sejam tratadas em sala de aula. Afirmo se tratar de uma ilusão porque gênero e sexualidade – além de categorias analíticas potentes - são marcadores sociais da diferença e, portanto, fazem parte da constituição dos sujeitos. Assim, estão sempre presentes na escola, independentemente de intenções manifestas, de discursos explícitos, de aulas sobre “educação sexual” e da inclusão dessas temáticas nos conteúdos programáticos (LOURO, 2014). Nesse sentido, por meio do discurso de defesa da retirada das temáticas gênero e sexualidade das instituições escolares, esses empreendedores morais buscam dissimular o objetivo e o papel histórico da escola: a

produção de sujeitos masculinos e femininos cisgêneros e heterossexuais (LOURO, 2014).

Com essas considerações busquei demonstrar que a pergunta “por que é tão ameaçador tratar de temas como gênero e sexualidade na escola?” (WELTER; SANTOS, 2016, p. 104) pode ser respondida pelo reconhecimento do fato que “[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, [...] ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 2014, p. 89, grifos da autora). Ou seja, é por não existir uma identidade sexual e de gênero “natural”, ou seja, devido a necessidade de se fabricar corpos cisgêneros e heterossexuais, que os discursos sobre gênero e sexualidade entram em disputa no espaço escolar.

Ao observar o que diz respeito ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, em particular, percebi que apesar de haver um notável avanço na incorporação de questões relacionadas a gênero e sexualidade nos livros didáticos para o ensino de Sociologia, os documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino da disciplina marginalizam essas temáticas, e é ainda escassa a produção científica nacional sobre a inserção das temáticas gênero e sexualidade nos currículos e programas de cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

Com isso, concluí que articulações a nível municipal, estadual e nacional para que as temáticas gênero e sexualidade sejam inseridas nos documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia, bem como movimentações locais para a realização de reformas curriculares que venham a garantir discussões sobre gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia são necessárias. Também ressaltei que as pesquisas sobre ensino de Sociologia poderiam se dedicar com mais frequência às problemáticas relacionadas às temáticas gênero e sexualidade.

Após contextualizar as relações existentes entre as temáticas gênero e sexualidade e a educação escolar no Brasil e entre essas temáticas e o ensino de Sociologia na Educação Básica, socializei uma alternativa pedagógica criada e experimentada por mim para introduzir questões relacionadas a gênero e sexualidade em uma aula de Sociologia durante minha prática docente durante o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, no segundo semestre de 2018, junto a uma turma de 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Para tanto, me apoiarei no Plano de Aula e no relato de experiência que produzi durante o estágio.

A intenção principal da realização desse estudo de cunho descritivo-analítico-propositivo foi disponibilizar instrumentos didáticos

e metodológicos que possam vir a ser apropriados e transformados, considerando que a docência é um “espaço de labor coletivo” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 5) e que a realidade escolar demanda que “novos arranjos e possibilidades mais desafiadoras, criativas e lúdicas de docência aconteçam” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 11). Assim, almejo estar colaborando com a ampliação dos estudos sobre Metodologias de Ensino em Ciências Sociais, mais especificamente na abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Ao refletir sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada, observei três movimentos que, a meu ver, potencializam o processo de aprendizagem: (1) a descentralização da figura da/o professor/a; (2) a construção coletiva do conhecimento; e (3) a desnaturalização da cisheteronormatividade.

Os dois primeiros movimentos pareceram ser resultado da forma como a turma precisou se organizar espacialmente para realizar a dinâmica da aula (formando um círculo apenas com as cadeiras, abandonando as filas paralelas, e retirando as mesas da frente, posicionando-as atrás das cadeiras, voltando a atenção para o centro da roda onde foram produzidos mapas conceituais coletivos). Já o último movimento mencionado afirmo estar ligado ao papel da/o professor/a de Sociologia na demarcação e na afirmação da cientificidade da disciplina, bem como na defesa da diversidade e no combate às discriminações.

Referências

ADELMAN, Miriam. Das margens ao centro?: refletindo sobre a teoria feminista e a sociologia acadêmica. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 284-288, 2003.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de Ensino de Sociologia: As Dificuldades dos Professores Alagoanos. *Mediações*, v. 23, n. 2, pp. 455-491, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. *Revista de Ciências Sociais - UFC*, v. 48, pp. 256-281, 2017.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BRUNETTA, Antônio Alberto; CIGALES, Marcelo. Dossiês sobre ensino de sociologia no Brasil (2007-2015): Temáticas e autores. *LATITUDE*, v. 12, pp. 148-171, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CÉSAR, Maria Rita A.; DUARTE, André de M. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, v. 33, p. 141-155, 2017.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. Quando a sociologia é cidadã: as temáticas de religião e gênero nos livros didáticos para a disciplina. *Anais do II Simpósio Internacional da ABHR, XV Simpósio Nacional da ABHR e II Simpósio Sul da ABHR*, Florianópolis, 2016.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: _____: *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. *Anais do COEB 2012, Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*, Florianópolis, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2014.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 07-41, 1995.

HICKMANN, Roseli Inês; MORITZ, Maria Lúcia R. F. (Orgs.). *A Sociologia no cotidiano escolar: um caleidoscópio de experiências de aprendizagens*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 20-28, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar: a experiência do papo sério em Santa Catarina. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 131-151, 2015a.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em Tese*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015b.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF*, v. 11, n. 1, pp. 55-70, 2016.

OLIVEIRA, Luiz F.; COSTA, Ricardo C. R. Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. In: OLIVEIRA, Luiz F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Seropédica: Editora da UFRJ, p. 110-126, 2013.

PETIT, Michèle. A cultura se rouba: montagem de “fragmentos escolhidos”. In: _____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, p. 83-100, 2013.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 10, p. 193-198, 2011.

SILVA, Vera Lucia M. Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola Sem Partido. *Revista Café com Sociologia*, v.6, n. 1. p. 158-172, 2017.

SILVA, Aline Oliveira G.; ALMEIDA, Aline Maria S.; GOMES, Daiane Aparecida A.; KRUCZEVESKI, Laís R. Reflexões sobre a importância das discussões sobre Direitos Humanos e diversidade de gênero na formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia. In: BODART, Cristiano N.; LIMA, Wenderson Luan S. (Orgs.). *O ensino de sociologia no Brasil*. Maceió: Editora Café com Sociologia, p. 215-236, 2019.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: Cohn, Gabriel (Org.). *Max Weber: sociologia*. São Paulo: Ática, p. 79-127, 2003.

WELTER, Tânia; SANTOS, Regina J. Gênero e sexualidade: o que o ensino de sociologia/ciências sociais na educação básica tem a ver com isso? In: GONÇALVES, Danyelle N.; MOCELIN, Daniel G.; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da sociologia no ensino médio: ENASEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino*. Porto Alegre: CirKula, p. 101-114, 2016.