



# INTRODUZINDO QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO: UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

Inaê Iabel Barbosa <sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho é uma síntese de parte do meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura, onde 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. Caracterizo-o enquanto um estudo de cunho descritivo-analítico-propositivo, que tem por objetivo disponibilizar instrumentos didáticos e metodológicos que possam ser apropriados e transformados. Com isso, almejo colaborar com a ampliação dos estudos sobre a abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade em instituições escolares 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:** Alternativa pedagógica, Gênero, Sexualidade, Ensino de Sociologia.

## INTRODUÇÃO

A partir 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). Nesse contexto, 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.

Considerando então as polêmicas envolvendo a chamada “ideologia de gênero” e a necessidade de tratar de aspectos didáticos e pedagógicos da abordagem de questões relacionadas à gênero e sexualidade em instituições escolares, neste trabalho descrevo uma alternativa pedagógica criei para introduzir questões relacionadas a gênero e sexualidade em

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, [inaib@outlook.com](mailto:inaib@outlook.com);

uma aula de Sociologia e que experimentei durante o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A intenção desse exercício de cunho descritivo-analítico-propositivo é disponibilizar instrumentos didáticos e metodológicos que possam ser apropriados e transformados para abordar questões relacionadas a gênero e sexualidade, problematizando 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 e, confluindo com a “quase-teoria do aprender” de Gilles Deleuze (GALLO, 2012), reflito sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada. Com isso, 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.<sup>2</sup>

## **METODOLOGIA**

Realizei o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II junto a uma turma de 2º ano do Ensino Médio no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC. No Plano de Ensino previamente produzido pela professora de Sociologia do CA 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 I, 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.

As aulas que ministrei compunham o eixo temático “Gênero e Sexualidade”, no qual foram abordadas problemáticas antropológicas relativas à construção da masculinidade e da feminilidade; à diferença conceitual entre sexo, gênero e sexualidade; aos papéis de gênero; aos feminismos; ao movimento LGBTT+; e ao Programa Escola sem Partido.

---

<sup>2</sup> Este trabalho é uma síntese de meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, sob orientação do professor Dr. Amurabi Oliveira.

Neste trabalho desenvolvo um estudo de cunho descritivo-analítico-propositivo, relatando uma das cinco aulas do eixo e refletindo sobre as possibilidades de aprendizagem nela contida. A escolha dessa aula em específico se deu por ter sido 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. Ou seja, 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.

Para relatar a aula e refletir sobre as possibilidades de aprendizagem nela contida, me apoio, principalmente, no Plano de Aula que guiou essa experiência pedagógica (onde especifico a temática, o objetivo, os objetivos específicos, a metodologia, a avaliação, os recursos didáticos e as referências bibliográficas da aula) e, indiretamente, no relato de experiência que produzi sobre essa aula durante a disciplina de Estágio Supervisionado II.

## DESENVOLVIMENTO

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” tem sido articulada e acionada em diferentes contextos 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).

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.

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 oficial<sup>3</sup>, 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”.

É importante 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”.

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

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 22/08/2019.

cisgêneros e heterossexuais, que os discursos sobre gênero e sexualidade entram em disputa no espaço escolar.

Assim, com a alternativa pedagógica proposta, 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.

Vale ainda mencionar que quando me proponho socializar uma alternativa pedagógica 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”<sup>4</sup> (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.

Além disso, é importante colocar que quando me refiro a “aprendizagem” 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 livros .

Essa “quase-teoria do aprender” de Deleuze se diferencia da tradição ocidental que se centra na teoria da recongnição 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” (ibdem, 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

---

<sup>4</sup> 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).

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

Para aprender é necessário pensar, e o pensamento é forçado sempre por um problema, portanto aprendemos quando encontramos com algo que nos instiga a 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” (ibidem, p. 4).

E 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)

Nesse sentido, o desafio da prática docente parece ser

[...] 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. (ibidem, p. 9)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 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”<sup>5</sup> (2018), dirigida por Carolina del Bue, que funcionará como elemento disparador do debate da aula.

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 confundi-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; conversação.

**Referências:**

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

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLoariAQJSfZefdcNRdILG623Hox7cirGL>. Acesso em: 22/08/2019.

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.

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” ocasionou a fala de uma estudante sobre Triz (rapper brasileiro não-binária) e um vídeo 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 (não só, mas também) pela 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 do que cada pessoa pensa e/ou sabe sobre tais conceitos. Assim uma conceituação complexa, contraditória e ampla é produzida coletivamente. E 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.



## 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).

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. Porém se trata 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).

Considerando este contexto, socializei uma alternativa pedagógica criada e experimentada por mim para introduzir questões relacionadas a gênero e sexualidade em uma aula de Sociologia durante o Estágio Supervisionado.

A intenção principal 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).

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 (não só, mas também) da forma como a turma precisou se organizar espacialmente para realizar a dinâmica da aula, enquanto o último está 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

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino*. Porto Alegre: CirKula, p. 101-114, 2016.