



## INTRODUZINDO QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO: uma alternativa pedagógica

---

Inaê Label Barbosa<sup>1</sup>

### Resumo.

Neste artigo socializo uma alternativa pedagógica criada para introduzir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em uma aula de Sociologia. Portanto, a intenção principal aqui é disponibilizar instrumentos didáticos e metodológicos que possam ser apropriados e transformados por docentes. 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, observam-se três movimentos que podem potencializar o processo de aprendizagem: a descentralização da figura do/a professor/a, a construção coletiva do conhecimento e a desnaturalização da cisheteronormatividade. Com isso, almeja-se 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”.

**Palavras-chaves:** Ensino de Sociologia. Gênero. Sexualidade.

---

<sup>1</sup>Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) *E-mail:* [inaeib@outlook.com](mailto:inaeib@outlook.com)

## INTRODUCING QUESTIONS ABOUT GENDER AND SEXUALITY IN HIGH SCHOOL: a pedagogical alternative

### Abstract

In this article, I present a pedagogical alternative created to introduce issues related to gender and sexuality in a Sociology class. Therefore, the main intention here is to provide didactic and methodological instruments that can be appropriated and transformed by teachers. For that, I support myself in the Lesson Plan and in the experience report I produced during the internship. When reflecting on the learning possibilities of the socialized pedagogical alternative, three movements can be observed that can enhance the learning process: the decentralization of the figure of the teacher, the collective construction of knowledge and the denaturalization of cisheteronormativity. With this, the aim is to collaborate with the expansion of studies on Teaching Methodologies in Social Sciences, more specifically in addressing issues related to gender and sexuality, and problematize statements made to combat the “gender ideology”.

**Keywords:** Sociology teaching. Gender. Sexuality.

### INTRODUÇÃO.

O presente artigo é uma síntese de discussões articuladas em meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) em Ciências Sociais, aprovado em julho de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Intitulado “Gênero e Sexualidade no Ensino de Sociologia: uma alternativa pedagógica” (LABEL BARBOSA, 2019), tal trabalho tem por objetivo a socialização de instrumentos didáticos e metodológicos, que possam ser apropriados e transformados por docentes que pretendem introduzir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em aulas de Sociologia.

O contexto político – educacional – acadêmico da produção desse TCL é amplo, mas três aspectos se destacam: primeiramente, (1) o fato de que, embora tenha havido certo deslocamento temático das pesquisas sobre o ensino de Sociologia, a partir dos anos 2000, dos processos históricos da disciplina na Educação Básica para o cotidiano da sala de aula (BODART; CIGALES, 2017;

HANDFAS; MAÇAIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015b), são ainda escassas as pesquisas que tratam de aspectos especificamente didáticos e pedagógicos (OLIVEIRA; COSTA, 2013). Além disso, (2) ainda que questões relacionadas ao gênero e à sexualidade venham sendo incorporadas aos livros didáticos de Sociologia (ENGERROFF, 2016; WELTER; SANTOS, 2016), essas temáticas se encontram às margens dos documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia (ENGERROFF, 2016). Por último, mas não menos importante, (3) desde o início dos anos 2000 vem se fortalecendo o combate à chamada “ideologia de gênero”, especialmente por meio de (tentativas de) reformas educacionais (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) – com destaque ao Programa Escola sem Partido, criado em 2004, que insiste na ilusão de que basta proibir discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas para que qualquer questão relacionada a tais temáticas deixe de atravessar o cotidiano escolar.

Tendo como ponto de partida esses três fatos, socializo uma alternativa pedagógica criada e experimentada por mim durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, a fim de colaborar com o campo de estudos sobre Metodologias de Ensino em Ciências Sociais (aproximando-o das discussões sobre gênero e sexualidade), e de problematizar os discursos do combate à chamada “ideologia de gênero”.

Para tanto, primeiramente apresento algumas reflexões analíticas sobre as relações entre gênero, sexualidade e educação escolar no Brasil, tendo como ponto de partida o papel da escola na produção e reprodução de concepções sociais de gênero e sexualidade, bem como o lugar das temáticas gênero e sexualidade na Educação Básica. Na sequência, compartilho um breve panorama sobre o lugar dessas temáticas no ensino de Sociologia, mais especificamente, a partir dos documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino da disciplina, dos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD) e da formação docente nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia.

## PRECEITOS EPISTEMOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de seguir às discussões que levam à socialização da alternativa pedagógica, cabem algumas notas sobre os preceitos epistemológicos e os procedimentos metodológicos do trabalho.

A nível epistemológico, partilho da crítica que Louro (2014) faz à ciência, que concebe a si mesma e aos seus processos investigativos enquanto “neutros” e “desinteressados”, pois toda e qualquer pesquisa possui interesses e comprometimentos específicos. Haraway (1995) chama de “truque de deus” a defesa dos princípios da neutralidade e de desinteresse no fazer científico, já que promete uma observação de um “não lugar”, distante o suficiente do objeto de pesquisa para garantir onisciência e neutralidade.

Este trabalho cultiva um fazer científico que, inserido no campo dos Estudos Feministas brasileiros, busca “uma nova disposição epistemológica e política, *um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador*” (LOURO, 2014, p. 150, grifos da autora), sendo assumidamente interessado e comprometido (*Ibdem*), posicionando-se “a favor do conhecimento situado e corporificado” (HARAWAY, 1995, p. 22).

Já em Weber (2003, p. 87), um dos expoentes da teoria sociológica clássica, encontramos a seguinte assertiva:

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

Com isso nos interessa reforçar que “um problema [de pesquisa] é sempre um problema para alguém” (HARDING 1987, p. 7 *apud* LOURO, 2014, p. 156). Ou, ainda, que “os comportamentos, as crenças, as representações dos/as pesquisadores/as feministas interferem nos resultados de suas pesquisas – da mesma forma que interferem as de qualquer pesquisador ou pesquisadora” (LOURO, 2014, p. 158).

No plano metodológico, o trabalho se configura como um estudo de cunho descritivo – analítico – propositivo, de forma que quatro procedimentos podem ser destacados: (1) o desenvolvimento de um estudo bibliográfico sobre as relações entre gênero, sexualidade e educação escolar no Brasil (BRITZMAN, 1996; CÉSAR; DUARTE, 2017; DINIS, 2008; LOURO, 2014; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; OLIVEIRA, 2015a; WELTER; SANTOS, 2016); (2) o desenvolvimento de um estudo bibliográfico sobre o lugar das temáticas gênero e sexualidade no ensino de Sociologia, especificamente (ADELMAN, 2003; ENGERROFF, 2016; SILVA *et al.*, 2019; WELTER; SANTOS, 2016); (3) a apresentação do Plano de Aula produzido durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC; e (4) a reflexão analítica sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada, em diálogo com teorias da docência, da aprendizagem, da realidade escolar, do ensino de Sociologia e dos Estudos Feministas (BOURDIEU *et al.*, 1999; BUTLER, 2015; FOUCAULT, 2014; GALLO, 2012; HICKMANN; MORITZ, 2013; LOURO, 2014; PETRY; MEYER, 2011).

## **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Um primeiro aspecto que pode analisar, a partir do estudo bibliográfico sobre as relações entre gênero, sexualidade e educação escolar, é o papel da escola na produção e reprodução de concepções sociais de gênero e sexualidade. Dentro desse grande debate, duas perspectivas se destacam: para Welter e Santos (2016) a escola investe na homogeneização e na desconsideração da diversidade e não em

seu reconhecimento, ainda que seja ela um espaço da diversidade (sexual, religiosa, etária, étnico-racial, de gênero, de classe etc.), devido à circulação e a convivência de múltiplos sujeitos com múltiplas especificidades. Já para Louro (2014), a escola exerce uma ação distintiva, separando os sujeitos por meio de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.

Independentemente das diferenças epistêmico-analíticas dessas duas perspectivas, é consenso, entre elas, que a educação escolar produz e reproduz certas relações de poder e hierarquias que não só refletem, mas constituem concepções sociais de gênero e sexualidade (LOURO, 2014; WELTER; SANTOS, 2016).

Louro (2014) demonstra que são tão discretos os múltiplos mecanismos de produção e manutenção das diferenças, que acabam adquirindo uma aparência de “naturais”. São gestos, movimentos, símbolos, códigos, sentidos, que vão sendo incorporados por estudantes e determinando o que cada sujeito pode ou não fazer. A própria linguagem é um ótimo exemplo: parece completamente 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).

Welter e Santos (2016) conceituam como “currículo sexual oculto” esses múltiplos e discretos mecanismos de produção e reprodução da cisheteronormatividade<sup>2</sup> na escola, estimulando a aversão às identidades não hegemônicas e compactuando com violências sexistas, misóginas e LGBTTFóbicas.

---

<sup>2</sup>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” por meio de uma lógica biologicista e determinista, que defende uma coerência “natural” e “inerente” entre sexo, gênero e sexualidade.

Entre outras coisas, pode-se destacar nesse currículo sexual oculto, entre esses mecanismos de produção e manutenção das diferenças sexuais e de gênero, os jogos de linguagem (o que é dito e o que não é dito sobre os sujeitos, e como é dito), os livros didáticos e paradidáticos (com suas representações sociais sobre papéis de gênero, família, grupos étnicos etc., as “verdades” veiculadas por esses materiais) e a organização das disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em cada uma delas (como quando meninas e meninos fazem atividades diferentes em uma mesma aula, por exemplo) (LOURO, 2014).

Mudando o foco de análise do cotidiano escolar para normativas e orientações nacionais para a Educação Básica no Brasil, podemos perceber que: (1) ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltem a necessidade de trabalhar a “orientação sexual” como Tema Transversal, não há nenhuma “referência explícita ao tema da discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais (como travestis, transexuais, bissexuais etc.) no espaço escolar” (DINIS, 2008, p. 480); (2) as temáticas “gênero” e “sexualidade” foram retiradas do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 - repercutindo na retirada dessas temáticas de diversos planos estaduais e municipais (WELTER; SANTOS, 2016); (3) em 2019, o então Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodrigues extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do organograma do Ministério da Educação (MEC), que investia em cursos e projetos que tinham por objetivo “estreitar as relações entre escola e universidade na busca pela promoção da igualdade de gênero” (OLIVEIRA, 2015, p. 139).

Com isso, fica evidente o “não lugar” das temáticas gênero e sexualidade no campo educacional brasileiro e torna-se possível compreender, então, as tensões

---

Dito de outra forma, nessa lógica, a anatomia sexual humana (fêmea/macho) define o gênero das pessoas (mulher/homem) e o desejo pelo sexo-gênero “oposto” é obrigatório (heterossexualidade). Alargo a expressão para cisheteronormatividade porque essa lógica produz corpos não apenas heterossexuais, mas também, e antes disso, cisgêneros (que devem se identificar com o gênero designado ao nascer, tendo a anatomia sexual como determinante).

sociais que o envolvem. Nesse contexto de retirada dessas temáticas do PNE e da extinção da SECADI, o argumento de que uma “ideologia de gênero” estaria sendo imposta nas escolas ganhou forças no debate público. Segundo os defensores desse argumento, tal ideologia estaria incentivando estudantes à homossexualidade e à transgeneridade, destruindo a família tradicional (WELTER; SANTOS, 2016).

Miskolci e Campana (2017) definem a chamada “ideologia de gênero” como um campo discursivo de ação, que articula e aciona uma “gramática político-moral” em diversos contextos contra “as ideias e os ideais em que se baseiam os defensores dos direitos humanos, em especial os sexuais e reprodutivos” (*Ibidem*, p. 742), qualificando tais ideias e ideais como ameaças à sociedade. Tal campo discursivo de ação emergiu na virada do milênio e se impulsionou principalmente através de reformas educacionais e legais em diversos países da América Latina, que passaram a ter governos de esquerda. Nesse contexto, diversos grupos conservadores têm desempenhado o papel de “empreendedores morais” ao disseminar a gramática político-moral contra a chamada “ideologia de gênero”, instaurando “um pânico moral contemporâneo” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

No Brasil, o Programa Escola sem Partido, criado em 2004, se apresenta notavelmente como um desses empreendedores morais do campo discursivo de ação contra a chamada “ideologia de gênero”. Em seu site oficial<sup>3</sup>, o programa afirma ser nacionalmente reconhecido como “a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”. Essa pauta ampla engloba o combate à chamada “ideologia de gênero”, que pode ser exemplificada pelo conteúdo do Artigo 2º do Projeto de Lei Federal, produzido pelo programa e disponibilizado em seu site oficial: “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”.

---

<sup>3</sup>Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 18 dez. 2021.

Britzman (1996, p. 79-80) analisa um dos mitos da cultura escolar, que parece estar profundamente ligado à instauração do pânico moral frente à chamada “ideologia de gênero”, a saber: 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.

Concomitantemente, um conjunto heterogêneo de atores sociais vem produzindo diferentes narrativas em defesa da inserção e da importância da discussão sobre gênero e sexualidade no currículo escolar, partindo de múltiplas correntes teórico-epistemológicas (CÉSAR; DUARTE, 2017).

É possível, então, observar a instauração de uma batalha narrativa no Brasil a respeito da inserção das temáticas gênero e sexualidade na educação escolar brasileira, na qual vemos 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 LGBTTfóbico, 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).

Além do campo educacional, essa batalha narrativa atravessa a sociedade brasileira contemporânea em geral. No campo político, por exemplo, a promessa do

combate a tal “ideologia de gênero” pode ser considerada um dos fatores que alavancou a eleição de Bolsonaro que, inclusive, em seu discurso de posse, em 2019, 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”<sup>4</sup>. No campo religioso, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no contexto dos debates políticos sobre a elaboração dos planos de educação (antes da retirada das temáticas gênero e sexualidade do PNE e de planos estaduais e municipais), se manifestou contra a chamada “ideologia de gênero” pois, segundo a entidade, ela “desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”<sup>5</sup>.

Dentro dessa ampla batalha narrativa me parece imprescindível lembrar e reafirmar uma passagem de Louro (2014, p. 135):

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.

É imprescindível porque evidencia que se trata de uma ilusão o discurso do Programa Escola sem Partido (assim como o de outros empreendedores morais contra a chamada “ideologia de gênero”), que defende que questões relacionadas ao gênero e à sexualidade ficarão fora da escola se essas temáticas não forem tratadas intencionalmente em sala de aula. Gênero e sexualidade – além de categorias analíticas potentes e bem mais que temáticas de algum campo disciplinar – são marcadores sociais da diferença e, enquanto tais, constituem os sujeitos. Portanto,

---

<sup>4</sup>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: 18 dez 2021.

<sup>5</sup>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: 18 dez 2021.

estão e estarão 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).

A insistência na ilusão de que seria possível manter questões de gênero e sexualidade fora da escola é a insistência na ocultação e na naturalização de uma ideologia cisheteronormativa que é, ao mesmo tempo, a motivação e a finalidade de todos os empreendimentos contra a chamada “ideologia de gênero”. É uma dissimulação do objetivo e do papel histórico da escola: a produção de sujeitos masculinos e femininos cisgêneros e heterossexuais (LOURO, 2014).

Assim, encontramos pistas para responder à pergunta lançada por Welter e Santos (2016, p. 104): “por que é tão ameaçador tratar de temas como gênero e sexualidade na escola?” O fato é 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). Ou seja, os discursos sobre gênero e sexualidade entram em disputa no campo educacional porque interessa o modo como essa fabricação de sujeitos se dará.

O presente artigo (assim como o trabalho que o originou) é, portanto, um convite à construção coletiva de um campo discursivo de ação outro, que articule uma gramática político-moral que possibilite a desnaturalização da cisheteronormatividade e que reconheça e respeite a diversidade no espaço escolar.

## **GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Com o desenvolvimento de um estudo bibliográfico sobre o lugar das temáticas gênero e sexualidade no ensino de Sociologia pude reconstruir um breve panorama das relações entre tais temáticas e tal disciplina escolar, tendo como ponto de partida três eixos de reflexão: os documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia, os livros didáticos da disciplina aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a formação docente nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia.

No que se refere aos documentos oficiais, segundo Engerhoff (2016), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999 afirmam a Sociologia como conhecimento necessário para a cidadania (devido à instrumentalização para a compreensão da realidade social, desenvolvendo a reflexividade e a criticidade), mas não mencionam as temáticas gênero e sexualidade em nenhum momento. Os PCN do ano de 2000 reconhecem na Sociologia possibilidades de transformação social para uma sociedade mais justa e solidária, e mencionam “gênero” apenas ao exemplificar movimentos sociais que provocam mudanças históricas. As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de 2006, por sua vez, ainda que afirmem que o aporte teórico e empírico da Sociologia podem oferecer meios para compreender a realidade social, não mencionam as temáticas gênero e sexualidade (até mesmo porque este documento não define um currículo mínimo, mas sim orientações gerais sobre como abordar conhecimentos sociológicos em sala de aula). Engerhoff (2016, p. 11) conclui, então, que gênero e sexualidade “passam à margem dos documentos oficiais que direcionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio”.

Quanto aos livros didáticos aprovados pelo PNL D, 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) “foram identificados avanços significativos a partir da incorporação das discussões de gênero, feminismos e movimento de mulheres” (WELTER; SANTOS, 2016, p. 105). Segundo Engerhoff (2016), os quatro livros didáticos mais adquiridos no PNL D 2015 contemplam a temática gênero, como capítulos específicos ou subtemas. Porém, nesse mesmo grupo de trabalho do IV ENESEB, foram feitas as seguintes observações: não há como afirmar que esses conteúdos são de fato abordados em sala de aula; é recorrente o uso de uma linguagem não inclusiva, de exemplos masculinos em detrimento de femininos, do masculino como neutro, do vocábulo “homem” como sinônimo de “humanidade”

nesses livros; e é notável a ausência de estudos feministas nas referências bibliográficas deles.

Por fim, no tocante à formação docente nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia, merece destaque o artigo de Silva, Almeida, Gomes e Kruczeveski (2019), intitulado “Reflexões sobre a importância das discussões sobre direitos humanos e diversidade de gênero na formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia”, em que justificam porque as temáticas da diversidade, especialmente de gênero, devem ser contempladas pelos currículos de licenciatura em Ciências Sociais, reforçando o que Adelman (2003, p. 284) havia concluído dezesseis anos antes ao analisar 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”.

Com esse breve panorama é possível concluir que ainda que haja certo avanço na incorporação de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade nos livros didáticos para o ensino de Sociologia, os documentos oficiais marginalizam essas temáticas e ainda é escassa a produção científica nacional sobre a inserção de discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos e programas de cursos de licenciatura em Sociologia e Ciências Sociais.

## **UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA**

Como mencionado anteriormente, o principal objetivo do trabalho de conclusão de licenciatura que deu origem ao presente artigo é a socialização de instrumentos didáticos e metodológicos, que possam ser apropriados e transformados por docentes que pretendem introduzir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em aulas de Sociologia. Para tanto, apresentarei aqui o Plano de Aula produzido durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC. A partir

disso, apresento uma reflexão analítica sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada.

Antes de seguir, é importante uma breve contextualização espaço-temporal das condições de produção e experimentação dessa alternativa pedagógica, a fim de situar as escolhas didático-metodológicas dela. A experiência docente se deu durante o segundo semestre de 2018, junto ao Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, com uma turma de 2º ano do Ensino Médio. 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. A disciplina de Sociologia está presente em todos os anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e no último ano do Ensino Fundamental (9º ano), para a qual são destinadas duas horas/aula (80 minutos) semanais.

A alternativa pedagógica aqui socializada fez parte de um bloco de cinco encontros com temáticas e metodologias distintas, de duas horas/aula cada, em que foram abordadas problemáticas antropológicas relativas à construção social da masculinidade e da feminilidade; aos papéis de gênero; à diferença conceitual entre sexo, gênero e sexualidade; aos feminismos; ao movimento LGBTQTT+; e ao Programa Escola sem Partido. A justificação da abordagem de tais temáticas se deu pelo fato de que o conteúdo “pensando e discutindo gênero na escola” compunha a unidade “debates contemporâneos em antropologia” do Plano de Ensino elaborado previamente pela professora supervisora do CA, e pelo fato de que, por meio da realização de pesquisas sobre o perfil da turma em questão, foi constatado que os temas sociológicos que mais despertavam interesse entre estudantes eram: “desigualdade social e violência” e “preconceito e discriminação”.

A aula escolhida<sup>6</sup> para desenvolver este estudo de cunho descritivo – analítico – propositivo foi a que produzimos “mapas conceituais” dos conceitos

---

<sup>6</sup>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 com a

“sexo”, “gênero” e “sexualidade”, a partir de uma espécie de *brainstorming* em grupo. Essa escolha se deu principalmente 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. (LABEL BARBOSA, 2019, p. 41).

É importante, ainda, explicitar que parto da perspectiva da docência como “espaço de labor coletivo” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 5), por isso a intenção de que essa alternativa pedagógica possa ser apropriada e transformada por docentes: a intenção não é oferecer um roteiro de aula a ser simplesmente repetido em qualquer contexto escolar. A ideia é, portanto, que docentes possam ter mais instrumentos em suas “caixas de ferramentas” (FOUCAULT, 2014, p. 132)<sup>7</sup> para que possam criar novas práticas didático-metodológicas adequadas ao contexto sociocultural da realidade em que atuam. Sendo a realidade escolar complexa, dinâmica e contraditória, é indispensável que “novos arranjos e possibilidades mais desafiadoras, criativas e lúdicas de docência aconteçam” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 11).

#### 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.

---

turma de 2º ano do Ensino Médio, as reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica apresentadas nesta seção também se baseiam na experiência com o 9º ano.  
<sup>7</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).

### **Objetivos específicos:**

- Definir “sexo” como a anatomia sexual humana;
- Associar “identidade de gênero” à autoidentificação 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” sobre 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, em frente às 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” (2018), dirigida por Carolina del Bue, que funcionará como elemento disparador do debate da aula.

Ao término, os/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/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/as estudantes, algumas perguntas serão feitas à turma, convidando os/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 serão colocados no chão outros dois cartazes (um com a palavra “sexo” e outro 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/elas) alguma palavra que venha à mente ao pensar sobre “sexo” e outra que venha à mente ao pensar sobre “sexualidade”, colocando no chão, próximos aos respectivos cartazes, como feito anteriormente.

Novamente, a partir das palavras pensadas e escritas pelos/as 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 seja aquele em que 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 como 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 em que nascemos etc.;
- O segundo motivo da importância dessa diferenciação entre os três conceitos é a necessidade de estarmos instruídos/as para não confundi-los/as, pois, às 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 (confundindo 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/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 dela.

**Avaliação:** A avaliação será qualitativa. Durante a aula, a estagiária observará a atenção e a participação dos/as 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:**

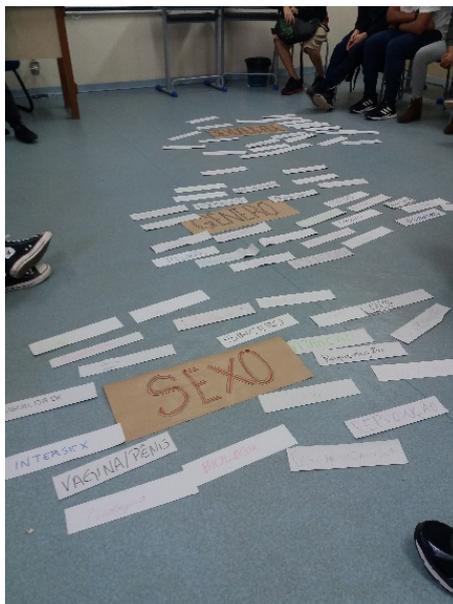
LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

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:** Elaborado pela autora.

**Figura 1** – Foto dos três mapas conceituais no chão da sala de aula.



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

Considerando que a alternativa pedagógica aqui socializada foi criada e experimentada antes do contexto pandêmico de ensino remoto emergencial, uma primeira transformação necessária e interessante é sua adaptação às salas de aula virtuais. Acredito que a experiência de docentes com essa nova e complexa

realidade poderá apontar caminhos interessantes para essa adaptação, mas deixo aqui sugestões de algumas ferramentas *online* de produção de “mapas mentais”, que podem ser interessantes para substituir os cartazes e as folhas: MindMeister, GoConqr e Lucidchart.

Apresentado o Plano de Aula, passamos à reflexão analítica sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada. Quando me refiro à “aprendizagem”, o faço em diálogo com a “quase-teoria do aprender” de Gilles Deleuze (GALLO, 2012). Portanto, diferente da noção de “ensino-aprendizagem”, da tradição ocidental que se centra na teoria da recongnição platônica, segunda a qual só se aprende o que é ensinado e, portanto, há como controlar o que, como e o quanto alguém aprende, na perspectiva dessa “quase-teoria” de Deleuze, o aprender é compreendido como um “encontro com signos”.

Desta forma, é central o reconhecimento e a valorização da singularidade do modo como cada pessoa se encontra com os signos e reage a eles. As pessoas produzem algo diferente na relação com os mesmos signos, portanto, cada pessoa aprende de um modo singular. Além disso, considerando que é necessário pensar para aprender e que o pensamento é instigado por um problema encontrado, “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 consciência durante o processo” (GALLO, 2012, p. 3). Aprendemos quando encontramos com algo que nos faça pensar. Aprender é, nesse sentido, “encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades” (*Ibidem*, p. 8).

O desafio da prática docente, então, pode ser concebido nos seguintes termos:

[...] 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 (GALLO, 2012, p. 9).

Isto posto, é possível entender porquê falar em “possibilidades de aprendizagem”: elas estão contidas nos signos e podem emergir durante o encontro,

mas não há garantia nenhuma de que isso realmente aconteça. Com a análise da experimentação da alternativa pedagógica, foi possível observar três movimentos que podem potencializar o processo de aprendizagem: a descentralização da figura docente, a construção coletiva do conhecimento e a desnaturalização da cisheteronormatividade.

Os dois primeiros movimentos são interdependentes e parecem estar ligados ao fato de que, na medida em que a conceituação dos termos depende daquilo que cada estudante pensa e/ou sabe sobre eles, todas as pessoas envolvidas tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem. A figura docente deixa de ser o motor do desenvolvimento da aula e a fonte do conhecimento a ser “transmitido” durante essa mesma aula. Assim, uma primeira conceituação (ampla, complexa e contraditória) é coletivamente produzida e torna-se possível uma “lapidação” (também coletiva) dos conceitos, a partir de perguntas e afirmações que vão sendo feitas, tanto pela figura docente quanto por estudantes. Pode-se afirmar, então, que essa alternativa pedagógica permite “transformar a sala de aula [...] em um espaço e um tempo de encontro, mediação, articulação e ressignificação de diferentes saberes” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 9).

De toda forma, reconhecer esses movimentos de descentralização da figura docente e de construção coletiva do conhecimento e suas potencialidades não significa cair na ingenuidade de acreditar que:

[...] a situação ensino/aprendizagem se transforma em uma relação em que 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).

É certo que a autoridade docente está sempre, ao menos institucionalmente, colocada e que não existem espaços e relações sociais livres do exercício de poder (LOURO, 2014). E o terceiro movimento observado (a desnaturalização da cisheteronormatividade) está diretamente relacionado a esses fatos.

Entre as diversas atribuições que carrega a autoridade da figura docente, está a manutenção de certo rigor político-epistemológico. Ou seja, a figura docente está implicada na demarcação e na afirmação da cientificidade da disciplina pela qual é responsável, bem como na defesa da diversidade e no combate às discriminações. De forma mais específica, quem ministra aulas de Sociologia carrega a responsabilidade de trabalhar na ruptura de pré-noções, a partir de instrumentos de conhecimento e de compreensão da sociedade (BOURDIEU *et al.*, 1999).

Portanto, a partir daquela primeira conceituação e da lapidação desses conceitos, que estão facilmente ligadas a pré-noções do senso comum, a figura docente faz intervenções cientificamente embasadas nas produções do campo de estudos de gênero e sexualidade. Assim é que o olhar sociológico sobre os conceitos vai sendo construído, oferecendo instrumentos de conhecimento e compreensão da sociedade, que possibilitem que estudantes possam desnaturalizar o cotidiano, bem como estranhar os inúmeros fenômenos sociais que costumeiramente nos parecem familiares, banais e naturais (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 11).

Essa alternativa pedagógica possibilita, então, o tensionamento da lógica biologicista e determinista, frequentemente reproduzida pelo senso comum, que visa naturalizar uma norma que é socialmente instituída e mantida, que limita e define de antemão as possibilidades de configurações imagináveis, realizáveis, inteligíveis de gênero e sexualidade, por meio da insistência na necessidade de uma coerência entre sexo, gênero e sexualidade (BUTLER, 2015; PETRY; MEYER, 2011).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como explicitado anteriormente, a intenção principal deste artigo, que se originou de um trabalho de conclusão de licenciatura de cunho descritivo – analítico – propositivo, é disponibilizar instrumentos didáticos e metodológicos que possam vir a ser apropriados e transformados, já que a docência é um “espaço de

labor coletivo” (HICKMANN; MORITZ, 2013) e que a complexidade da realidade escolar coloca o desafio de que arranjos e possibilidades mais criativas e lúdicas aconteçam (*Ibidem*). Com a socialização da alternativa pedagógica em questão, almeja-se colaborar com a ampliação dos estudos sobre Metodologias de Ensino em Ciências Sociais, mais especificamente na abordagem de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade no Ensino Médio.

É importante reforçar que não se trata de inserir essas temáticas no cotidiano escolar, mas sim reconhecer que elas já estão presentes na escola, independentemente de qualquer intencionalidade, de discursos explícitos, de aulas sobre “educação sexual” e da presença delas nos conteúdos programáticos (LOURO, 2014). Trata-se de oferecer a merecida atenção a esses complexos marcadores sociais da diferença e aproveitar a potência que carregam enquanto categorias analíticas da realidade social.

Fica ainda mais evidente que não se trata de inserir uma “ideologia de gênero” na escola quando observamos o pânico moral que vem se instaurando na América Latina, que concebe enquanto uma ameaça a abordagem de temas como gênero e sexualidade na escola. Os empreendedores morais que articulam e disseminam uma gramática político-moral contra essa chamada “ideologia de gênero” só sustentam a batalha narrativa que está posta em torno da inserção das temáticas gênero e sexualidade na educação escolar brasileira, porque reconhecem que é necessário fabricar corpos femininos e masculinos cisgêneros e heterossexuais. Reconhecem também que, na medida em que uma análise científica da realidade social é apresentada, o mito da “naturalidade” e da “normalidade” da cisgeneridade e da heterossexualidade se desfaz, e se evidencia a existência de uma norma socialmente instituída e mantida. Assim, é o papel histórico da escola na (re)produção dessa norma que se vê ameaçado, porque deixa de estar dissimulado e ocultado nas práticas do cotidiano escolar devido à problematização sociológica de seus efeitos (BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2015;

CÉSAR; DUARTE, 2017; LOURO, 2014; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; PETRY; MEYER, 2011; WELTER; SANTOS, 2016).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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, p. 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.

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.

IABEL BARBOSA, Inaê. *Gênero e sexualidade no ensino de Sociologia: uma alternativa pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2019.

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, 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 UFRRJ, p. 110-126, 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, 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 Neves.; 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: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino*. Porto Alegre: CirKula, p. 101-114, 2016.

**Recebido em:** 15 dez. 2021.

**Aceito em:** 29 dez. 2021.

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

BARBOSA, Inaê Label. Introduzindo questões sobre gênero e sexualidade no ensino médio: uma alternativa pedagógica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 5, n. 2, p. 41-64, jul./dez. 2021.