



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL

BRASILINO GARCIA MACHADO

GÊNERO E SEXUALIDADE: uma análise comparativa entre o referencial curricular da disciplina de sociologia dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo do ano de 2014

**PARANAÍBA – MS
2015**

BRASILINO GARCIA MACHADO

GÊNERO E SEXUALIDADE: uma análise comparativa entre o referencial curricular da disciplina de sociologia dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo do ano de 2014

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para conclusão do curso de licenciatura em curso de Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Me. Patrícia Benedita Aparecida Braga

PARANAÍBA

2015

M129g Machado, Brasilino Garcia

Gênero e sexualidade: uma análise comparativa entre o referencial curricular da disciplina de sociologia dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo do ano de 2014. / Brasilino Garcia Machado. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2015.

70f.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Me. Patrícia Benedita Aparecida Braga.

Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Gênero e Sexualidade. 2. Sociologia. 3. Referencial Curricular.
I. Machado, Brasilino Garcia. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Curso de Ciências Sociais. III. Título.

CDD – 305.235

BRASILINO GARCIA MACHADO

GÊNERO E SEXUALIDADE: uma análise comparativa entre o referencial curricular da disciplina de sociologia dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo do ano de 2014

Este exemplar corresponde à redação final do trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para obtenção do título de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Prof^ª. Me. Patrícia Benedita Aparecida Braga
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof^º. Dr. Carlos Eduardo França
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof^ª. Dr^ª Juliana do Prado
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho a minha esposa e aos meus filhos pelo apoio e compreensão nas horas em que estive ausente, pelas palavras de carinhos e confiança depositada que me fizeram prosseguir até aqui. A minha família, que me apoiou da maneira que pôde. Aos amigos e colegas que me incentivaram. Aos professores que por mais que não estivessem tão presentes sempre contribuíram com direcionamentos importantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao corpo docente da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba que contribuiu de forma essencial para com a minha formação e construção deste trabalho.

À professora, Mestre Patrícia Benedita Aparecida Braga que se prontificou a me orientar neste trabalho, me atendendo sempre que foi preciso com atenção e dedicação, e que muito contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal conduzindo-me a outros conhecimentos.

Ao corpo docente da Escola Estadual Manoel Garcia Leal que possibilitou a realização do meu estágio no qual pude ter acesso a essa temática e posteriormente desenvolver minha pesquisa.

A todos os jovens e estudantes que sofrem com o silêncio, descaso e apatia das instituições escolares em tratar a temática gênero e sexualidade tão importantes na construção dos sentidos de suas vidas.

O ensino médio tem o papel de ajudar os jovens a encontrarem sentido para suas vidas.

(Ileizi Luciana Fiorelli Silva, S/D, p.5)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir teoricamente a respeito das questões de gênero e sexualidade no ensino de sociologia, levando em consideração a necessidade dos jovens estarem constantemente em conflito consigo mesmo, entender o outro e a sociedade. A sociologia é uma disciplina que passou por momentos conflituosos para ser aceita e, por consequência fazer parte do currículo do ensino médio; ela é sumamente importante para a vivência do jovem, uma vez que pode levá-lo a refletir sobre os fenômenos sociais e contemporâneos. As questões de gênero e sexualidade poderão levar os jovens a refletir sobre o outro, entendendo que as diferenças existem e que devem ser trabalhadas a fim de que haja uma socialização entre eles. Para realizar tal trabalho, fizemos uma análise comparativa entre os referenciais de Mato Grosso do Sul e São Paulo em relação às questões de gênero e sexualidade, para essa autores como: Louro (2000); Florêncio Phancherel (2007), os Referenciais curriculares de MS e SP foram o alicerce a discussão.

Palavras-chave: Gênero e Sexualidade; sociologia; referencial curricular.

ABSTRACT

This work had for the objective to theoretically reflect on the issues of gender and sexuality in educational sociology, considering the need that young people are constantly in conflict with themselves and understand the other and the society. Sociology is a discipline passed by conflicting moments for be accepted and therefore part of the high school curriculum; it is extremely important to the experience of the young, once it may cause him to reflect on the social and contemporary phenomena. Gender and sexuality issues may lead young people to reflect on the other, understand that differences exist and must be worked so that there is a socialization among them. To perform such work, we made a comparative analysis of the frameworks between the reference of Mato Grosso do Sul and Sao Paulo in relation to gender and sexuality issues. Authors such as: Louro (2000); Florencio Phancherel (2007), curriculum referencies of MS and SP served as a foundation for our discussion.

Keywords: Gender and Sexuality; sociology; curricular reference.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O GÊNERO NAS SOCIEDADES.....	12
1.1 Abordagem histórica sobre gênero.....	13
1.2 Gênero, sexo e sexualidade.....	15
1.3 Educação e gênero.....	19
2. A SOCIOLOGIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO DA REINTEGRAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E SÃO PAULO.....	24
2. 1 O ensino de sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul.....	29
2.2 O ensino de sociologia no ensino médio em São Paulo.....	31
3. ANÁLISE COMPARATIVA DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DOS ESTADOS DE MS E SP.....	34
3.1 Analisando o referencial curricular de MS.....	34
3.2 Analisando o referencial curricular de SP.....	36
3.3 Os referenciais curriculares de SP e MS, semelhanças e dissenso.....	38
3.4 Gênero, Sexualidade e o Ensino de Sociologia no Ensino Médio.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXOS.....	48

INTRODUÇÃO

Hoje, mais do que nunca, urge em nossa sociedade, principalmente entre os jovens a necessidade de conhecer o mundo que o cerca, as suas relações com a sociedade, com o outro e o poder de sua cidadania. Nesse sentido, a disciplina de sociologia surge como uma ponte entre o conhecimento e o cidadão, já que é uma ciência de caráter investigativo que pode levar o adolescente a desvendar outros saberes, tendo uma visão mais clara e crítica da sociedade.

A sociologia passou por idas e vindas no que diz respeito a sua implantação no currículo do ensino médio, por muito tempo foi considerada como conhecimento que não havia necessidade de se ter, não era valorizado. Depois de muitas interferências e novas propostas, ela foi incluída no currículo do ensino médio, alcançando assim o reconhecimento que lhe dava suporte e meios para levar o saber sociológico aos alunos.

Se observarmos os referenciais curriculares de Mato Grosso do Sul e de São Paulo, ambos colocam a sociologia como uma disciplina indispensável ao indivíduo, podendo levá-lo a uma forma crítica de conhecer a realidade; bem como os fenômenos sociais que necessitam ser sociologicamente compreendidos.

Assim, ao tratar as questões de gênero e sexualidade, a sociologia visa desenvolver no jovem o conhecimento do outro, ou seja, a questão da alteridade, daquilo que é diferente, mas que precisa ser respeitado e trabalhado como. Além disso, é preciso quebrar tabus, preconceitos e discriminações acerca das questões de gênero e sexualidade. Dessa forma é relevante conduzir o aluno à reflexão sobre as diferenças, por meio de sua cidadania. Não é fácil trabalhar com tais questões, é muito desafiador, porém pode ser gratificante à medida que faz do aluno um cidadão crítico e consciente.

É relevante destacar que este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão teórica a respeito da relação de gênero, sexualidade, escola e sociedade, analisando os referenciais curriculares de sociologia de MS e de SP.

Em vista disso, esse estudo insere-se em pesquisa bibliográfica, na qual foram selecionados alguns autores que abordam o tema. A pesquisa bibliográfica permitiu ainda que realizássemos uma análise comparativa entre os referenciais curriculares de MS e SP, a fim de refletir como as questões de gênero e sexualidade no Ensino Médio são postas por esses.

A presente pesquisa se fez em três capítulos:

No primeiro capítulo foi apresentado conceitos e realizamos uma abordagem histórica e social sobre gênero relacionado às questões de sexualidade e suas influências. Autores como Louro (1977); Foucault (1988) e outros alicerçaram nossa escrita.

No segundo capítulo intitulado - *A sociologia e o ensino de sociologia: um estudo comparativo da reintegração da sociologia no estado de Mato Grosso do Sul e São Paulo* discorremos sobre o contexto histórico da sociologia no Brasil; bem como sua implantação no currículo do ensino médio. Florêncio e Pancherel (2010) e Vargas (2004) contribuíram para nossa exposição.

No terceiro capítulo realizamos uma comparação entre os dois referenciais, verificando semelhanças, dissensos e outras características. Por fim, tecemos as considerações finais, nas quais observamos que apesar dos avanços, a escola ainda não se encontra preparada para encarar que não existem seres masculinos e femininos, todavia existem em suas entranhas educandos em processos de construção de identidades.

Portanto convido-os para ler este Trabalho de Conclusão de Curso, a fim de conhecer sobre o ensino de sociologia e a temática: gênero e sexualidade no Ensino Médio.

1. O GÊNERO NAS SOCIEDADES

Sabe-se que quando a criança nasce e passa a ter contato com as pessoas ela começa a ser “construída” socialmente e no que se refere à sexualidade não é diferente, pois “[...] as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente [...]” (LOURO, 2000, p.07).

De acordo com Louro (2000, p.9) “[...] Os corpos ganham sentido socialmente, por meio da inscrição dos gêneros feminino ou masculino nos corpos, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Ou seja, as identidades de gênero e sexo se estabelecem socialmente em um determinado contexto histórico e cultural.

Para Foucault (1998 *apud* Louro, 2000, p.9) a sexualidade é um “dispositivo histórico”, uma invenção social criada historicamente por meio de discursos, que produzem saberes e verdades, ao qual o sujeito se apresenta por meio de sua identidade de gênero e sexual.

Um exemplo disto é a significação de gênero no dicionário Aurélio, pois está não apresenta o conceito a partir do entendimento dos Estudos Feministas, o conceito que mais se aproxima do pretendido, é tido como *gíria*, e define gênero como: "fazer gênero" (que parece significar fingir ser o que não é) e "não fazer o gênero de" (que traz a ideia de não agradar, de não estar conformidade com a opinião ou gosto de alguém), já as outras definições apresentam-se como: "maneira, modo, estilo", "classe ou natureza do assunto abordado por um artista".

Para subsidiar esta noção introdutória e amparar-se teoricamente, parte-se do pressuposto que o gênero é fruto de um entendimento social acerca da noção que se tem em torno das concepções de feminino e masculino, portanto, um produto pactuado em um dado contexto e momento histórico, o que torna evidente a construção das relações entre homens e mulheres, por meio de suas identidades, a partir de critérios de aceitabilidade e distinções entre os sexos. Logo, faz-se necessário refletir sobre algumas concepções antagônicas e dicotômicas que se estabeleceram historicamente entre as ideologias e aceções de gênero. Vejamos.

1.1 Abordagem histórica sobre gênero

Guacira Lopes Louro, autora central desta reflexão enfatiza um conceito de gênero associado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, que se faz linguística e politicamente embasado nas lutas contra a opressão das mulheres ao longo da História.

O feminismo foi notadamente reconhecido como um movimento social organizado essencialmente no Ocidente, durante o século XIX, visto que foi durante o momento do sufrágio, no qual mulheres buscavam participar das decisões políticas por meio do sufrágio universal, que as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram maior expressividade. Ao ganhar amplitude o movimento sufragista alastrou-se por vários países ocidentais, sendo então reconhecido como a primeira onda do feminismo.

Inicialmente, as reivindicações tinham por objetivo defender o interesse das mulheres brancas de classe média, que visavam assegurar oportunidades de estudo ou acesso a determinadas profissões. Entretanto, foi durante a segunda onda do movimento feminista, que teve início no final da década de 1960, que o feminismo, além de conter preocupações sociais e políticas, passou a problematizar e construir teorias.

Com a onda de protestos e manifestações o movimento ganhou apoio de diferentes grupos étnicos e importantes setores sociais que passaram a mobilizar-se em virtude do inconformismo em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, sobretudo em relação à discriminação, à segregação e ao silenciamento enaltecidos por processos autoritários de poder.

Em 1968, o movimento feminista contemporâneo atingiu um novo patamar político, pois além de agir por meio de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, buscava influenciar por meio de reflexões em livros, jornais e revistas transformações sociais, portanto, uma verdadeira efervescência social e política.

Logo, pode-se argumentar que historicamente, as mulheres foram segregadas socialmente e politicamente, o que resultou em uma ampla invisibilidade dessas, como sujeito social, ao estereotipá-las ao mundo doméstico. Entretanto, gradativamente as mulheres passaram a romper esse paradigma ideológico e passaram a exercitar atividades fora do lar, passando a assumir, por conseguinte atividades que até então

eram essencialmente executadas por homens, no entanto, ainda sob supervisão desses, sendo consideradas secundárias, de assessoria ou auxílio.

Ao nutrirem-se de empreendimentos coletivos, o movimento feminista foi alavancado, culminando na fundação de revistas, promoção de eventos, organização em grupos, visando tornar perceptível a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes, na ciência, na política, et. al., bem como fortalecer a integração do universo feminino ao conjunto social com a subversão de paradigmas teóricos vigentes.

Assim, segundo Louro (1997), pesquisadoras mulheres se ocuparam em discutir ou construir uma História, uma Literatura, uma Psicologia da mulher, com isso levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos.

Tais pesquisadoras escreviam na primeira pessoa, representando com resignação as questões que lhes interessavam e foram essas pretensões de mudança que asseguraram sua trajetória histórica até a constituição de maior espaço e participação social, nitidamente alcançada pelas influências políticas que cultivaram.

Entretanto, ainda cotidianamente, segundo Louro (1997), há distinções e desigualdades sociais entre homens e mulheres, que buscam guarida ao remeterem, geralmente, às características biológicas, o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente.

Assim, os estudos feministas sempre tiveram nítida preocupação com as relações de poder que se sobressaem nas divergentes relações sociais. Entretanto, as feministas já dimensionavam que o silenciamento e a opressão a que se submetiam histórica e linguisticamente, tornavam ainda mais visíveis as marcas da dominação do homem, assentado, conseqüentemente, em relação à mulher uma imagem de mulher dominada, negada, secundarizada. Neste sentido, as denúncias e as reivindicações muito embora fossem imprescindíveis para o equilíbrio de forças, fizeram também com que se cristalizassem mais acentuadamente uma vitimização feminina, devido sua exposição como padecentes de uma condição social hierarquicamente subordinada (LOURO,1997).

Vislumbra-se, por conseguinte, que a distinção sexual se assenta na desigualdade social. Portanto, as ponderações realizadas sobre as características sexuais, tornam evidente o entendimento da sociedade sobre as concepções do feminino e do masculino, visto que é essa divisão em sociedades específicas, em um momento histórico diferenciado, que evidencia as relações entre homens e mulheres, ou seja, o pacto de suas identidades, produzidas socialmente a partir das distinções entre os sexos.

Por conseguinte, o trabalho neste momento passa a expor outras abordagens e conceituações sobre a categoria gênero, trazendo em cena sua correspondência quase simbiótica com a sexualidade, visto que essas são postas como relações correlatas.

1.2. Gênero, sexo e sexualidade

Mac An Ghail, (1996), afirma em seus estudos que grande parte dos discursos sobre gênero, geralmente, englobam questões da sexualidade, assim, o trabalho ao considerar intrinsecamente vinculadas ambas as temáticas, passa a trazer à tona tais diferenças e relações.

As feministas anglo-saxãs foram pioneiras, bem como essenciais, na busca de se afastar das concepções pré-concebidas historicamente do determinismo biológico implícito o uso de termos como sexo ou diferença sexual, e com isso, segundo (Scott, 1995), visavam majorar por meio da linguagem o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo.

Dentro deste contexto teórico, histórico e discursivo, Robert Connell (1995) afirma que são as distinções entre os sexos, compreendidas e representadas em uma conjuntura social que formam o gênero, uma vez que características sexuais dirigidas aos corpos ao serem trazidas para a prática social são moldadas como sendo parte integrante do processo histórico da qual fazem parte, de modo semelhante ao que argumenta Louro (1997).

Assim, torna-se ululante a constatação de que é a prática gerida e vivenciada no campo social que constroem e reproduzem as desigualdades entre os sujeitos; portanto, é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Neste sentido, Ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens.

Vislumbra-se então que são muitas e diversas as representações possíveis de serem contextualizadas sobre mulheres e homens, o que torna essencial o afastamento de afirmações generalizadas a respeito de ambos os sexos.

Uma vez que as concepções de gênero são nutridas pela prática social, Louro (1997), assevera que embora ocorram diferenciações de gênero entre as sociedades em determinados momentos históricos, há também de se verificar diferenciações no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais, de classe que a constituem.

Com isso se percebe que os sujeitos envolvidos na dicotomia de gênero não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas se constituem de homens e mulheres de várias classes, idades, raças, religiões, portanto, marcado por intersecções que incedem sobre a noção superficial de homem dominante *versus* mulher dominada.

Assim, pode-se constatar que a pretensão foi, essencialmente e desde o início, entender gênero como sendo a constituinte primária da identidade dos sujeitos, compreendendo os sujeitos como tendo identidades plurais e múltiplas que se transformam, não sendo fixas nem permanentes, podendo ser até mesmo paradoxalmente antagônicas. (LOURO, 1997).

Assim, parte da ideia de que o sexo é a constituinte natural e originária do indivíduo e que propicia o estabelecimento da sexualidade durante o processo de construção da sua identidade sexual, e é a forma como essa sexualidade é vivida por mulheres e homens que constituem a noção de gênero. Assim, torna-se impossível realizar uma cisão entre sexo, sexualidade, gênero sem que haja um reducionismo teórico de seu entendimento. (LOURO, 1997).

Os sujeitos em seu estado “natural” exercem por meio do sexo suas necessidades, desejos, prazeres corporais, o que, conseqüentemente, proporciona a constituição de suas identidades sexuais, que, por sua vez é essa maneira como os indivíduos vivem suas identidades sexuais que resulta na constituição da sexualidade, a qual pode ser vivenciada por meio da heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, ou mesmo em um cenário de ausência de parceiros sexuais. Já a identidade de gênero diz respeito a forma pela qual os sujeitos identificam sua característica social, masculina ou feminina, na dinâmica da sexualidade, por meio da mutabilidade das identidades construídas em determinados momentos históricos (LOURO, 1997).

Para Louro (1997), no final dos anos 1980 afluíram-se no Brasil as diferenciações de gênero, e, por conseguinte os movimentos feministas começaram a utilizar o termo gênero nos embates políticos, buscando, essencialmente, causar significativas mudanças nas práticas sociais para a construção de novos papéis entre os seres masculinos e femininos.

Os papéis sociais exteriorizam padrões por meio de regras arbitrárias, fundamentadas em determinadas sociedades que estabeleceram aos seus membros, determinados comportamentos outorgados, os quais se vislumbram a regulamentar as características e padrões de aceitabilidade pactuado no contrato social, visando a regulamentação de elementos, como por exemplo: suas roupas, seus modos de relacionar-se, portar-se, dentre outros. (LOURO 1997). Ou seja, para a autora, os papéis sociais são constituídos por padrões arbitrários de condutas e comportamentos de uma sociedade e estabelecidos por seus membros que definem os parâmetros comportamentais de adequação e/ou inadequação para homens e mulheres. E que nestes contextos, as feministas (militantes e estudiosas) procuraram produzir paradigmas educacionais que transforme os paradigmas vigentes.

Portanto, as hierarquias entre os gêneros constroem-se a partir da diferenciação de masculinidades e feminilidades, como também nas complexas redes de poder que são impostas pelas instituições, pelos discursos, pelos códigos, pelas práticas, pelos símbolos.

Neste sentido, como afirma Stuart Hall (1992), o gênero institui a identidade dos sujeitos, assim como a etnia, a classe, a nacionalidade, dentre outras classificações sociais. Logo, gênero seria a somatória de fatores que transcendem o mero desempenho de papéis, perfazendo a noção holística de que gênero faz parte do sujeito, constituindo-o em sua essência, a raiz de seu âmago.

Jeffrey Weeks (1993) vem corroborar nesta reflexão ao afirmar que os processos inconscientes e as formas culturais favorecem a maturidade natural da sexualidade, a qual tem tanto a ver com as palavras, como com imagens, rituais, fantasias, percepção do próprio corpo, quando individualmente considerado.

Para Foucault (1988), a sexualidade é fruto da invenção social consciente (racional), portanto, é nutrida por discursos e discussões que visam regulamentar culturalmente as ações dos indivíduos inseridos nas mais diversas sociedades. Portanto, para ele, a sexualidade é uma "invenção social" poderosa, pois se constitui a partir de

múltiplos discursos sobre o sexo: que regulam, que normalizam, instauram saberes, produzem "verdades", controlam ações.

Neste sentido, pode-se afirmar que as representações e as práticas fomentadas nas relações sociais constroem nos sujeitos suas referências de masculino ou feminino, organizando-os em seus lugares sociais, fazendo-os conceber suas formas de ser e de estar no mundo. Pois, uma vez transitórias essas concepções individuais são transformadas historicamente, sendo moldadas pelas identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe. Logo, a censura do gênero ocorre pela não aceitação das diferenças concebidas socialmente, caracterizando-se como perda do gênero sua não aceitação no seio social, portanto, um desvirtuamento do gênero ou como um gênero defeituoso (LOURO, 1997).

Para Teresa de Lauretis (1986; 1994), essa concepção polarizada dos gêneros faz com que a heterossexualidade hegemônica represente o diferente, usualmente criando

Assim, pode-se constatar que a pretensão foi, essencialmente e desde o início para, entender o gênero como constituinte primária da identidade dos sujeitos, tendo essas identidades plurais e múltiplas que se transformam, não sendo fixas, nem permanentes, podendo ser até mesmo paradoxalmente antagônicas. (LOURO, 1997).

Dentre os mecanismos de controle, Foucault (1988), ilustra que os discursos, assim como o silêncio fazem parte de um jogo complexo e instável, pois assim como o discurso que pode ser instrumento de poder, permite também barrá-lo e enfraquecê-lo. Da mesma forma, o silêncio é que dá guarida ao poder, por outro lado também facilita tolerâncias inescrupulosas.

Para Machado (1993), o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também produz, incita, ou seja, constrói sujeitos ao induzir-lhes comportamentos dóceis, diminuindo assim sua força e capacidade política de mudança social e política.

Avtar Brah (1992) afirma que nossas identidades culturais são mensuradas pelos contextos históricos, se entrelaçando e influenciando-se nas mais variadas formas de opressão. Portanto, as diferenças germinam-se por eminentes divisões e antagonismos sociais que corroboram com a construção de identidades, visto que os interesses individuais e coletivos não se harmonizam pacificamente com os interesses sociais ou de classes, em relação à construção de uma política formadora de identidade mestra, capaz de englobar todas as diferentes identidades, pois diferentes divisões sociais provocam, por fim, distintas lutas de interesse.

Neste sentido, Eve Sedgwick (1993), argumenta que o uso do nome de casada por uma mulher torna evidente a sua subordinação como mulher, assim como torna legítima e presumida sua heterossexualidade.

Assim, uma política voltada ao estabelecimento de uma única identidade seria incapaz de enveredar todas as diferentes identidades, pois a criação de um padrão social imutável gera a subordinação de interesses de uma grande maioria, ao mesmo tempo que neutralizam disputas e reivindicações necessárias ao processo de mudança social. Logo, é condenável o estabelecimento de generalizações, uma vez que as ideias e concepções sobre as identidades dos sujeitos não podem ser tidas como fixas e estáveis, nem presumidas. Neste ponto, o trabalho buscou debater a multiplicidade de percepções sobre gênero com o intuito de problematizar práticas nos cotidianos escolares. Uma vez que gênero é uma categoria analítica, importante para melhor compreender como as práticas educacionais influem na constituinte individual e na formação psicossocial dos alunos em relação ao estabelecimento de adesões para os modelos sociais pré-existentes sobre sexo, sexualidade e gênero.

1.3. Educação e gênero

Robert Connell (1995) afirma que toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Neste sentido, meninos e rapazes passam a exteriorizar condutas e sentimentos moldados e que conseqüentemente se afastam do comportamento das mulheres. Uma vez que gênero destoa de um molde fixo, é prudente que se conceba a construção da masculinidade num contexto tanto coletivo quanto individual, visto que trata-se de um processo que está ininterruptamente se transformando, afetando inúmeras instituições e práticas.

É na inter-relação estabelecida entre as categorias sociais, tais como: classe, raça, gênero, sexualidade, que torna-se evidente a percepção da influência da opressão de algumas dessas categorias sociais sobre outras, e é por meio desse impasse ideológico que de fato constituem-se (BRAH, 1992).

Neste sentido, Azeredo (1994), afirma que é a politização das formas de opressão, das instituições e do gerenciamento das diferenças que podem ser condicionantes necessárias para o surgimento de sociedades mais igualitárias, visto que, gênero é uma categoria analítica e construída em sociedades específicas, e em

particular, no caso da sociedade brasileira, capitalista, racista e colonialista. Assim, é notório que diferenças, distinções e desigualdades refletem questões centrais na estrutura política do ensino e, por conseguinte, nas escolas, e com isso se vislumbra que a instituição escolar exerce desde sua criação uma ação distintiva nos indivíduos. Inicialmente fundamenta no acolhimento de uma a minoria abastada e na exclusão de uma grande maioria desprevidiada em termos econômicos. Ademais, também dividiu, internamente, por múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização seus alunos, separando adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres, e também meninos de meninas (LOURO, 1997).

Logo, a ação exercida pela escola, infere-se em treinamentos repetidos de ações e modos, que são responsáveis por influir nas crianças características diferenciadoras e produzir-lhes um corpo escolarizado, e indo além, visando, sobretudo, uma modelagem de comportamentos ao treinarem até mesmo o modo como o aluno deveria se sentar, andar, falar, a maneira de dispor seus cadernos, canetas, a disposição de seus pés, mãos, dentre outros.

Tal modelagem resultaria por distinguir jovens normalistas dos que haviam cursado o colégio militar ou de outros que estudaram em seminários, além disso, as escolas femininas dedicavam-se ao treino das habilidades manuais ao produzirem jovens capacitadas à realização de delicados e complexos trabalhos de agulha e pintura. (LOURO, 1997).

Assim, segundo Louro (1997), verifica-se que a escola imprime nos educandos as marcas da escolarização, inscrevendo nos corpos e mentes dos sujeitos modos de ser. Entretanto, hodiernamente, outras regras, teorias, princípios científicos, ergométricos, psicológicos são tidos como mais satisfatórios e adequados às novas condições e práticas educativas, sobretudo com a evolução científica da informação e inclusão das tecnologias no cotidiano da vida. Neste contexto, diante de reivindicações e anseios populares a escola tornou-se mais acessível. Com a evolução dos conceitos e a mudança nos paradigmas educacionais, a instituição sofreu significativas transformações, em sua organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações. (LOURO 1997).

Segundo Foucault em seu conhecido livro *Vigiar e Punir* (1987) a disciplina fabrica indivíduos, visto que uso de técnicas específicas de poder tomam os indivíduos como objeto e instrumento de seu exercício:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos

econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1999, p.119).

O exercício dos mecanismos de poder, portanto, gera uma diferenciação e implica na noção de que a escola separa, delimita espaços, institui por meio dos símbolos e códigos o que cada um pode ou não fazer. Cria modelos e estabelece a razão de existir dos indivíduos. Segundo Louro (1997), a constituição dos sujeitos está intrinsecamente relacionada às concepções de organização e ao cotidiano escolar, sendo um exemplo máximo disso, os gestos, roupas, comportamentos, nos corredores e salas de aula, falas, sinetas e silêncios, portanto, o tempo e o espaço escolar não são distribuídos, usados e concebidos do mesmo modo por todas as pessoas.

Ou seja, diferentes grupos sociais no seio de diferentes comunidades ao longo de um processo histórico construíram, valorizaram, determinaram, delimitaram e deram importância a específicas coisas segundo um grupo específico de pessoas, por meio de instituições e/ou práticas produzidas, aprendidas, e, interiorizadas como padrões de correspondência e aceitabilidade social.

Por sua vez, a interiorização de padrões de comportamentos escolarizados produzem aprendizados cadenciados, com o intuito de moldar sujeitos com disposição em aprender, bem como se constroem posturas específicas em relação ao conhecimento, visto que é somente com a interiorização de comportamentos pelos sujeitos que se conseguem as mudanças de comportamento almejadas pelo coletivo, e que tornam-se efetivas as práticas educacionais, sociais, culturais. (LOURO, 1997).

Para a autora o aprendizado se institui por meio do treinamento, assim meninos e meninas aprendem a olhar, a ouvir, a falar, a calarem-se; ou até mesmo aprendem a preferir. Já o treinamento dos sentidos faz com que cada educando conheça os sons, os sabores, aprendam como se faz algo, com isso fortalece e auxilia sua construção e reconhecimento das habilidades.

Logo, os sujeitos ao interagirem nesse ciclo de reconhecimento ativo de mundo assimilam e reagem ao processo de aprendizado e acolhimento de informações impositivas externas, ou ainda reagem passivamente ao processo de assimilação individual, o que reforça e produz diferenças. (LOURO, 1997).

Portanto, evidencia-se que acobertados pelo manto da normalidade sutilmente produzida nas práticas sociais se esconde a fabricação de sujeitos e que por meio das

leis, instituições, discursos se instalam e são reguladas condutas e comportamentos, ao ponto de, influírem na disseminação e banalização das práticas cotidianas, gestos, palavras, que por sua vez, são aceitas com naturalidade, sem que padeçam de questionamentos.

Dale Spender (1993) levanta questionamento sobre as ambiguidades existentes no emprego de termos e expressões genéricas em nossa linguagem que acabam por incluir todas as pessoas como pacientes do discurso, sendo um exemplo disso, a utilização da palavra homem que pode ser utilizada de forma bastante ambígua, ora generalizando toda a espécie para o masculino, ora referindo-se exclusivamente a classe masculina.

Para Louro (1997), a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros, ocultando o feminino, do mesmo modo que diferencia por adjetivações, pelo emprego do diminutivo, pela escolha de verbos, pelas associações, pelas analogias às qualidades, os atributos e comportamentos, estabelecendo com isso etnias, classes e sexualidades.

Ademais, é esse mesmo ocultamento ou propositada negação que, para a autora, resulta em aversão aos homossexuais nas escolas e pela sociedade, pois uma vez que não se pretenda falar a respeito deles, a tentativa talvez seja a de eliminá-los, ou mesmo de evitar que educandos, tidos como normais, conheçam-vos e possam desejá-los. Assim, o silenciamento pode ser compreendido como uma espécie de garantia da "norma", mantendo valores e comportamentos impostos e aceitos socialmente.

Logo, a linguagem ao atravessar as práticas escolares geram o confinamento dos homossexuais, ao ponto de afirmá-los e reconhecê-los como desviantes, indesejados ou ridículos, fazendo com que jovens gays e lésbicas, pelo mau gerenciamento da linguagem, sofram gozações, insultos, entre outros. (idem, 1997).

Para Paulo Miceli (1988) o gerenciamento da linguagem gera uma supremacia por adjetivações, ou seja, pela representação dos sujeitos e pela abordagem lhes atribuída; assim, visam o estabelecimento de estereótipos, particularizações e estabelecendo relações de poder, ao ponto de afirmar as submissões. A partir dessas reflexões, buscar-se-á debater o referencial curricular utilizados no estado de Mato Grosso do Sul e no estado de São Paulo referente a disciplina de sociologia em relação a categoria gênero, ou seja, evidenciar se a escola e os materiais de sociologia debatem gênero, assim como sua categorização? Assim, pretende-se verificar se há diferenças, semelhanças, dentre outros aspectos entre os dois estados, bem como verificar a

especificidade contextual e histórica do gênero por meio da escola (instituição formadora e disseminadora de valores e práticas).

2. A SOCIOLOGIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO DA REINTEGRAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E SÃO PAULO

As discussões anteriores nos fazem compreender que as questões de gênero e sexualidade estão presentes na sociedade, sua complexidade e negação necessitam serem discutidas e refletidas no contexto sociológico. Logo entender que tais questões são sociais e que a sociologia é uma ciência que investiga os acontecimentos existentes na sociedade, torna-se profícuo refletir sobre essa ciência, que hoje, é obrigatória no ensino médio.

Em conformidade com Florêncio e Plancherel (2010) a sociologia é uma ciência nascida em meio a crise que a Revolução Industrial gerou na economia e que a Revolução Francesa gerou na política e na sociedade, alicerçadas no sistema capitalista. Assim, está é considerada uma novidade, e originária de acontecimentos marcantes na sociedade moderna, na economia, na cultura, na política, dentre outros.

A utilização do termo sociedade pela primeira vez foi efetivada por Augusto Comte (1830), pois este se via preocupado em estudar os problemas daquela realidade e assim encontrar possíveis explicações e respostas que de certa forma iriam satisfazer os anseios e as dúvidas dos indivíduos em relação aos problemas que os cercavam. (FLORÊNCIO; PLANCHEREL, 2006)

Nesse sentido “[...] atribui-se a Comte, com justiça, o origem da Sociologia ou Física Social, como ele mesmo preferiu chamar a ciência incumbida de estudar fenômenos sociais”. (SHINEIDER; SCHIMITT, 1998, p.3)

A história da sociologia na nação brasileira, mostra como foi difícil tornar esta disciplina uma realidade presente no contexto educacional brasileiro, pois de acordo com Vargas (2004, p.1) “no Brasil, o recente processo de implantação da sociologia e da filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio, enfrentou uma serie de dificuldades”.

Florêncio e Plancherel (2006, p.2) ressaltam que:

A história da sociologia no ensino médio merece destaque, sobretudo, ao que diz respeito à reflexão de sua trajetória ao final do século XX, onde sua inserção constitui-se de forma irregular e inconsistente durante todo esse período. Tal fato deve-se, principalmente aos processos histórico-sociais

vivenciados pelo Brasil onde o tratamento dispensado a disciplina confunde-se com a organização do sistema educacional brasileiro.

Assim de acordo com os autores, a história da sociologia se destaca devido a sua trajetória no final do século XX, já que inserção irregularizada e sem consistência revelava a realidade histórica e social em que o Brasil vivenciava e assim se assemelhava com a forma em que se organizou o sistema educacional neste país. Para estes autores:

A sociologia foi introduzida no Brasil após a Proclamação da República (1889) com a reforma educacional protagonizada por Benjamin Constant em 1891 que colocava em discussão pela primeira vez no país um esquema educacional completo, elaborando um ensino secundário segundo as séries hierárquicas das ciências abstratas de Augusto Comte, que apresentava um cunho enciclopédico (...) a sociologia foi introduzida como disciplina obrigatória nos cursos superiores, médio e militar. (FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006, p.3)

Portanto, depois da proclamação da República, Benjamin Constant por meio da reforma educacional, a qual ele foi protagonista, colocou no Brasil um sistema educacional completo, no qual se elaborava um ensino secundário, com a utilização de enciclopédias, introduzindo assim a obrigatoriedade dessa disciplina na educação. O surgimento das primeiras preocupações com este ensino no Brasil se relacionava com uma “[...] questão de moral do cidadão e de cumprimento de direitos e deveres constitucionais pelos indivíduos para a construção do Estado-Nação” (RÊSES, *apud* FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006, p. 3)

Quando Constant afastou-se do Ministério e depois de sua morte, essa reforma por ele protagonizada sofreu mutilações quando na verdade deveria ser redimensionada (NUNES, *apud* FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006). Isso fez com que a sociologia deixasse de fazer parte das grades curriculares no ano de 1901, sem mesmo ter sido ofertada; ao mesmo tempo em que foi promulgada a Reforma de Epitácio Pessoa.

Segundo Meucci (*apud* FLORÊNCIO; PLANCHEREL, 2006) no ano de 1925, influenciada pela Reforma de Rocha Vaz, a disciplina de sociologia fez parte novamente do ensino médio brasileiro, na sexta série do ginásio no currículo e sendo ofertada para quem desejava ter Bacharelado em Ciências e Letras.

Florêncio e Plancherel (2006) dizem que na década de 1920, todas as reformas que ocorreram eram fortemente influenciadas pelas idéias positivistas e de Costant, assim como por correntes filosóficas, culturais e políticas que surgiam em todo o

mundo. Tais reformas propiciavam ao aluno ver os acontecimentos do mundo em sua totalidade, tendo preparo para se tornar profissional em qualquer área que fosse de sua escolha, devido o ensino secundário ser compreendido como uma maneira de formar adolescentes.

Nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco no ano de 1928, a sociologia tornou-se uma disciplina obrigatória. Neste mesmo momento, devido às mudanças ocasionadas pela Revolução de 1930, houve a criação do Ministério da Educação, por meio do decreto nº19. 850, cujo ministro Francisco Campos traçou novos rumos para o sistema educacional brasileiro. (NUNES, *apud* FLORENCIO; PLANCHEREL, 2006).

A Reforma de Francisco Campos em 1931 trouxe de volta a sociologia para compor as matérias dos cursos complementares que se dedicavam a preparar alunos para ingressarem nos cursos superiores, deixando clara a predominância do ensino científico. (FLORENCIO; PLANCHEREL, 2006). Essa reforma se assemelha as discutidas anteriormente e se relaciona com os conteúdos da identidade do ensino médio.

Ainda na década de 1930 inicia-se um novo momento pedagógico, originado da exigência de uma educação com mais qualidade que soubesse contextualizar os problemas em que o país vivenciava e que havia passado, no caso a industrialização (AZEVEDO, *apud* FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006). Esse momento foi estabelecido pelo surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e que segundo Romanelli (1987, p.150) tratava-se da

[...] a educação como um problema social, o que é um avanço, principalmente se lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova [...]. Ao proclamar a educação como um problema social, o manifesto não só estava traçando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente (*apud* FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006).

Percebe-se que o manifesto trazia em seu contexto um novo conceito de educar, tornando o aluno peça central do trabalho pedagógico, fazendo-o conhecer e problematizar questões sociais que ele próprio vivenciava. Este novo conceito surge do fato de que a sociologia era uma novidade científica que colocava ênfase a problematização da sociedade.

Santos (*apud* FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006) expõe que a sociologia em seu auge desencadeou o surgimento dos primeiros cursos acadêmicos de Ciências

Sociais e que junto a isso se criou a Escola de Sociologia e Política de São Paulo dentre outras. Assim observou-se que a sociologia dava “[...] um novo rumo na vida do país. Um novo modelo intelectual foi desenvolvido com base no pensamento científico que era indispensável para a compreensão dos homens e de seu comportamento de forma objetiva”. (FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006, p.7)

A partir do decreto do Estado Novo em 1937 foi introduzida mudanças no sistema educacional brasileiro, afetando assim a sociologia que por meio da Reforma Capanema (Lei nº4.244 de 9 de abril de 1942) liderada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema foi retirada dos cursos secundários, já que novas regulamentações estavam sendo implantadas. Considera-se que “[...] neste período, o papel da ciência na formação dos jovens brasileiros tem por finalidade o domínio de técnicas que melhore o processo de trabalho e não desenvolver as capacidades investigativas dos indivíduos” (FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006, p.7)

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB na década de 1960 não trazia modificações em relação à estrutura educacional e no que diz respeito à sociologia apesar de nada ser mencionado, deixava livre para o Conselho Federal escolher sua obrigatoriedade ou não. A alegação se dava por falta e verbas que iriam suprir a necessidade de contratação de novos profissionais.

A reinserção da sociologia nos currículos escolares se dá na década de 1980, período este em que o Brasil passava por um processo de redemocratização da sociedade, de fortalecimento e efetivação da cidadania. Já na década de 1990 com a promulgação da nova LDB (Lei nº9393/96) a sociologia se fortaleceu ainda mais, com o mesmo intuito da década anterior (FLÔRENCIO; PLANCHEREL, 2006, p.9)

Para Florêncio e Plancherel (2006), as datas período que corresponde de 1997 a 2001, a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio foi vetada pelo Presidente da época, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Felizmente, cinco anos depois, em 2006 o Conselho Nacional de Educação tomou uma decisão distinta e tornou “[...] obrigatória a inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia na grade curricular do ensino médio brasileiro, em em todas as escolas públicas e privadas”.

Segundo Vargas (2004, p.4) “[...] do ponto de vista histórico, uma das características fundamentais do ensino da sociologia na educação básica brasileira é a sua intermitência e descontinuidade”. Isso porque os períodos pós a implantação dessa disciplina são marcados pela exclusão e banimento, ou seja, conversão da disciplina de

sociologia em saber disciplinar eleva a ideia de que o conhecimento dessa é perigoso e maldito, uma vez que induz a ideia de que esta impõe alguns riscos à sociedade.

Em relação ao quadro de professores no contexto histórico da reintegração da sociologia no currículo do ensino médio no começo do século XXI, pode-se dizer que era irrisório, sem formação específica. Ou seja, uma precariedade devido a um passado que excluía a sociologia do currículo, o que revela a desvalorização desta e das ciências sociais como área do saber (VARGAS, 2004).

Nesse sentido, pode-se perceber que o contexto histórico da sociologia no Brasil é marcado por contradições de interesses e oportunidades, assim como uma variedade de reflexões e posições teóricas e políticas em relação à sociedade e aos conhecimentos existentes nela e que devem ser transmitidos a ela por meio do ensino.

E para realizar uma análise entre os referenciais curriculares de Mato Grosso do Sul e São Paulo no que se refere a disciplina de sociologia em relação a temática gênero e sexualidade foi utilizado o método comparativo.

De acordo com Schineider e Schimitt (1998, p.24) “[...] explicar, em Sociologia, significa aprender interpretivamente o sentido ou a conexão de sentido implícita em uma determinada ação”. Isso implica considerar que o método comparativo se consolida numa explicação sociológica das ações que podem ou não estarem conectadas.

A criação desse método em Weber advém de sua ideia de que a sociedade não pode ser aprendida como algo que se totaliza, pois esta por ter caráter científico, que busca o entendimento e a interpretação da ação social e conseqüentemente sua explicação causal, que engloba uma realidade muito ampla e complexa. As conexões que existem nas relações sociais não devem ser generalizadas, pois sempre está acessível à descoberta de novos fatos e novas explicações. (SCHINEIDER; SCHIMITT, 1998)

Em Weber (apud SCHINEIDER; SCHIMITT 1998, p. 29), a comparação “[...] baseia-se em uma estratégia centrada na busca, não do paralelismo existente entre as variáveis ou serie de variáveis, mas sim, na comparação entre casos históricos, tomados em sua diversidade e singularidade”. Comparar implica assim considerar os fenômenos históricos que se concretizam de várias maneiras, com caráter singular.

2.1 O ensino de sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (MS)

No item anterior conhecemos um pouco mais sobre a história da sociologia no Brasil, e de como essa ocorreu juntamente com sua implantação no ensino médio, como disciplina obrigatória, tendo a consciência de que esta obrigatoriedade não foi fácil de conquistar.

Pode-se considerar que a obrigatoriedade da reinserção desta disciplina no currículo do ensino médio nestes estados, implica mudanças em sua estrutura curricular, e que por isso eles possuem um período para se adequar e assim torná-la obrigatória, decidindo assim o número de aulas que se reservará para a disciplina.

O estado de Mato Grosso do Sul “[...] é parte de um movimento mais amplo que, desde os anos finais da década de 1980, foi identificado pelo Sindicato dos Sociólogos de São Paulo como um novo marco na luta pelo retorno da Sociologia na escola média” (CARVALHO, *apud* BRITO; SILVA, 2006, p.1)

De acordo com Brito e Silva (2006, p.3) “[...] a sociologia começou a fazer parte do currículo escolar no início do Governo Popular, sob o comando do Partido dos Trabalhadores (PT), que tinha como projeto político pedagógico a Escola Guaicuru”. Esse projeto foi criado visando combater a evasão escolar, e que cujo papel da educação era transformar a sociedade, de forma a colocá-la em debate e discussão, articulando assim o projeto político-educacional da escola.

Segundo o Movimento Muda Mato Grosso do Sul (2011 *apud* Brito; Silva 2006) era necessário a construção de uma escola pública que todos poderiam ter acesso, uma alternativa à perspectiva neoliberal apresentada pelo governo federal. Uma das propostas centrais desse movimento sobre a educação, é que essa deveria inserir o indivíduo – o aluno e o país no mercado nacional e internacional, incentivando assim a competitividade.

Para ser executado, este projeto se centralizava em três eixos: democratizar o acesso ao ensino, propiciando melhoras, como a permanência do educando na escola; democratizar a gestão, fomentando a participação de funcionários e profissionais da educação e os pais nos assuntos da escola; alcançar a qualidade social da educação priorizando a formação do educador na área específica (BRITO; SILVA, 2006, p.3)

É importante ressaltar que a Escola Guaicuru apresentou suas propostas para o ensino médio, criticando a maneira com que essa etapa de escolarização se apresentava nas políticas neoliberais, sabendo que não tinha prioridade e assim seu financiamento

enfrentava dificuldades; era contrário ao caráter universal da educação, insistindo que a profissionalização deveria ser a meta desta etapa, assim além de fortalecer o ensino profissional, objetivava a formação do adolescente para o mercado de trabalho (MATO GROSSO DO SUL, ano *apud* BRITO; SILVA, 2006)

Partindo dessa realidade, a Escola Guaicuru considerou ser importante a construção de um projeto político-pedagógico que tinha a finalidade de fortalecer a autonomia dos indivíduos e superar os limites do neoliberalismo que se faziam presentes no plano federal. Tal escola ao projetar essa ação ao ensino médio em Mato Grosso do Sul, voltou sua formação geral alicerçada em três eixos: formar culturalmente o educando fazendo-o a se apropriar dos elementos culturais existentes ao seu redor; formar economicamente de maneira a resgatar o contexto histórico da sociedade capitalista; formar politicamente resgatando o contexto relacional entre a teoria e a prática, propiciando assim bases para que a cultura e a economia alicerçassem de forma ativa a vivência do cidadão e assim transformasse o meio social. Ao passar por essas três formações, os educandos poderiam estudar e pesquisar, se aprofundando nos conhecimentos sistematizados, de forma a problematizá-los (BRITO; SILVA, 2006)

Quando foi implantado o “Plano Curricular Unificado do Ensino Médio” em 2001, a sociologia era “[...] pensada enquanto componente curricular da subárea *Ciências Sociais*, uma das disciplinas que englobava a base nacional comum do currículo, na área *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (BRITO; SILVA, 2006, p.6). Neste Plano Curricular, as Ciências Sociais compunha-se dos conhecimentos que se referiam à Filosofia e Sociologia, sendo previstas que seu conteúdo fosse ministrado em duas horas/aulas por semana no ensino médio seja no período diurno ou noturno. (BRITO; SILVA, 2006).

Neste Plano Curricular “[...] a sociologia apareceria em dois momentos: na condição de componente curricular da disciplina de Ciências Sociais, juntamente com a Filosofia; e na parte diversificada, compondo parte dos instrumentos analíticos de que dispunham o aluno e professores” (BRITO, SILVA, 2006, p.7)

São vários os princípios que norteavam a proposta da disciplina de sociologia, na Escola Guaicuru, dentre eles: diversificados conhecimentos científicos que criavam possibilidades para que o educando entendesse as relações contraditórias e as desigualdades presentes no meio social capitalista, compreendendo assim a inserção da escola no meio social; e em relação à teoria era preciso que os educandos enfrentassem os problemas existentes no meio em que vive, podendo assim superá-los ou amenizá-

los. Autores como Comte, Durkheim e Karl Max deveriam ser utilizados (BRITO, SILVA, 2006)

É interessante ressaltar que no período que corresponde de 2003 a 2006, ocorreram mudanças no projeto político-educacional que se iniciou no momento em que foi elaborado e publicado os Referências Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul que se organizou em: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De acordo com esse documento, os professores deveriam assumir papel de responsável por desempenhar um bom trabalho, tendo disponibilidade e esforço para trabalhar (BRITO; SILVA, 2006)

Objetivando contribuir para que o jovem pudesse alargar sua visão de mundo em relação a prática de sua cidadania conscientizada, o currículo propunha três questões que deveriam ser trabalhadas pelo professor da disciplina de sociologia: a história da constituição da sociologia enquanto ciência; a contribuição da sociologia para os conhecimentos anteriores à sociedade capitalista e o passado, presente e futuro, destacando ainda a inclusão de questões como o urbano, a mulher, o ambiental, as diversidades e as desigualdades sociais.

Diante disso, podemos entender que a implantação e depois a modificação do projeto político-pedagógico da Escola Guaicuru dando espaço para o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul – ensino médio foi de suma importância para o reconhecimento e fortalecimento da sociologia enquanto ciência e disciplina no estado.

2.2 O ensino didático da sociologia na realidade do estado de São Paulo (SP)

Discutir sobre a sociologia no ensino médio no estado de São Paulo é de certa forma, voltar ao seu passado histórico em que era excluída e desvalorizada, isso porque “[...] sobre o estado de São Paulo, particularmente, ainda são escassos os trabalhos que abordam essa temática, sobretudo no que tange à investigação porque existe essa resistência política ao ensino da disciplina” (FEIJÓ, 2010, p.1)

O que entra em discussão é a ideia de que a resistência do estado paulistano não difere da história em que se firmou a sociologia, como já observamos “[...] a sociologia no ensino médio brasileiro institucionalizou através de idas e vindas, leis e reformas educacionais que, ora colocaram, ora o retiraram como matéria obrigatória no currículo” (FEIJÓ, 2010, p.2)

Embora no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovasse o restabelecimento da sociologia e da filosofia nos currículos escolares de todo o país, como disciplinas obrigatórias no ensino médio, o estado de São Paulo não aprovou tal decisão muito menos acatou, ou seja, não inclui tais disciplinas. A inclusão no currículo paulistano e as demais que ainda não foram aceitas, como, só ocorreu no ano de 2008 com a aprovação da Lei nº 11.684/08 que alterava a LDB 9394/96 (FEIJÓ, 2010)

Feijó (2010) assevera que a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio desafiou os cientistas sociais a pesquisar cada vez mais o âmbito dessa temática, já que esta não era muito popular, e ficou claro que quanto mais conhecimento acerca da didática desenvolvida na sala de aula nesta disciplina, melhor seria para reafirmar sua importância e assim desenvolvê-la de modo efetivo.

É preciso uma consolidação da sociologia como disciplina escolar “[...], sobretudo no estado de São Paulo, último estado brasileiro a adotar a sociologia no currículo do ensino médio, pois a permanência da disciplina pode ser ameaçada, caso não haja continuidade na legitimação de sua institucionalização”. (FEIJÓ, 2010, p.7)

Feijó (2010) salienta que no estado de São Paulo, infelizmente a sociologia “[...] ainda aparece como uma disciplina frágil no currículo, situação que podemos constatar ao analisarmos a história recente da educação paulista, em comparação com outros estados do país, onde a inclusão da sociologia se deu em resistências”, como os estados de Santa Catarina, Paraná e outros. (FEIJÓ, 2010, p.7)

É considerado que as escolas paulistanas retomaram o ensino de Sociologia, na década de 1980, logrando êxito até meados da década de 1990 “[...] quando nova legislação passou a se direcionar as reformas do ensino de segundo grau – que passou a ser denominado de ensino médio” (FEIJÓ, 2010, p.7)

Ainda nesta concepção, Feijó (2010, p.8) salienta que:

Na década de 80, a partir do governo Montoro, houve uma revalorização das disciplinas da área de ciências humanas no currículo das escolas paulistanas – num contexto de expurgo do autoritarismo nas políticas educacionais – momento em que, apesar das dificuldades materiais e do preconceito com relação à disciplina, o estado de São Paulo retomou o ensino da mesma, através da resolução SE nº 236/83, que inclui a Sociologia na parte diversificada do currículo.

A afirmação acima permite considerar que neste momento houve-se um pouco de valorização da sociologia enquanto disciplina, sendo deixado de lado todos os problemas e denominações preconceituosas referente a disciplina, situações estas que na

década de 1990 voltaram a florescer tal disciplina e por conseqüência passara a “[...] perder novamente seu valor no estado de São Paulo” (FEIJÓ, 2010, p.8).

Em 1998 o estado de São Paulo desenvolveu uma política de redução da grade curricular do ensino médio, fazendo com que a sociologia e outras disciplinas que compõe as ciências humanas perdessem cada vez mais oportunidade de se concretizar. Isso fez com que surgissem vários projetos que defendiam em seu contexto a obrigatoriedade das disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio, vetados pelo poder executivo (FEIJÓ, 2010).

É importante ressaltar que no Brasil, houve estados discutiram a volta da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, outros desencadeavam promulgação de leis que de forma efetiva trazia de volta esta disciplina e outros, porém demonstrava sua resistência, como se percebe em São Paulo. A resistência paulistana foi profunda, porém em 2008 “[...] não houve mais possibilidades desse estado impedir o ensino de sociologia de modo que as escolas paulistas tiveram que aderir ao ensino das ciências sociais no ensino médio” (FEIJÓ, 2010, p.10)

Em síntese, percebe-se que a sociologia no Brasil, principalmente no MS e em SP, assim como o ensino de sociologia no ensino médio está atrelado ao contexto histórico/político, portanto, a disciplina no ensino médio é frágil institucionalmente, desde sua chegada ao Brasil até os dias atuais, mesmo com a imposição de obrigatoriedade a partir de 2008 em todos os estados.

Logo, se o ensino de sociologia no ensino médio está vinculado ao contexto histórico/político do país, também está vinculado a lógicas estaduais de governo. Nesse contexto, o presente trabalho busca nessa próxima etapa compreender o conteúdo programático de sociologia nas três séries do ensino médio, pós 2008 (obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio) nos dois estados (MS e SP) em relação à ideia que esses possuem sobre gênero e sexualidade, por considerar essas temáticas importantes à vivência plena dos jovens/alunos.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS REFERENCIAL CURRICULARES DE MATO GROSSO DO SUL (MS) E SÃO PAULO (SP) EM RELAÇÃO AS QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO, NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

Finalizamos o item anterior falando sobre o método comparativo e sua importância na análise de fenômenos sociais. Tendo consciência disso, neste capítulo faremos uma análise comparativa entre os Referenciais Curriculares de Sociologia do estado de MS e SP, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade no ano de 2014, no ensino médio, especificamente na disciplina de sociologia. Em seguida, realizaremos uma discussão sobre as teorias existentes em relação às questões de gênero e sexualidade e em seguida teceremos nossas considerações a partir do método comparativo.

3.1 Analisando o referencial curricular de Mato Grosso do Sul

Iniciaremos falando do referencial curricular de MS, este que vem a declarar que “[...] as relações de gênero, no espaço escolar, também propiciam o questionamento de papéis estabelecidos aos homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e sua flexibilidade” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.). Isso implica dizer que ao se trabalhar com as questões de gênero na escola, essa poderia ser entendida como uma das formas de questionar os papéis que são estabelecidos aos indivíduos socialmente tanto do sexo feminino, quanto masculino, visando assim valorizá-los de uma forma flexível.

Para este referencial (2014) é preciso abordar as questões de gênero (estigmatização e discriminação) de forma conjunta, analisando-as baseado nos direitos humanos, podendo assim combater ações preconceituosas, tanto no interior como no exterior de instituições escolares. De acordo com o documento tais questões deveriam ser trabalhadas nas diferentes disciplinas curriculares, pois sua essencialidade e complexidade exigem que aos educandos sejam oferecidos os conhecimentos transversais. Dessa forma “[...] todo e qualquer professor deverá ser agente do processo de valorização das diferenças, não somente na escola, mas também em outros espaços

da sociedade em que ele e seus alunos transitam” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.2).

A tarefa docente na abordagem destas questões deve possibilitar que as crianças, adolescentes e jovens adquiram saberes e valores que são necessários para que estes possam exercer sua cidadania. Isso requer que eles tenham acesso “[...] a recursos culturais que incluam tanto o domínio do saber tradicionalmente presente no trabalho escolar, quanto o acesso a informações sobre questões emergentes” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.2)

É preciso trabalhar com esses temas de forma conscientizada, já que estes “[...] carregam uma enorme carga de preconceitos que, por não contemplarem a diversidade de modo de vida presentes nas sociedades contemporâneas, dificultam atitudes de autorespeito e respeito interpessoal” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.2).

Nesse sentido, tanto a escola, como a família são essenciais no debate sobre as questões de gênero nos diferentes contextos (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.2):

[...] a escola e a família são exemplos de instituições sociais construídas pelas relações de gênero. A primeira constrói a um só tempo sujeitos (estudantes, professores, diretores, etc) que a frequentam e é, ela própria, produzida por eles no que se refere ao conjunto de representações de gênero e étnico-raciais. A escola é, portanto, um espaço em que as representações e significados acerca do masculino e do feminino, como formas de classificação social, são aprendidos e ensinados, ao mesmo tempo em que se legitima, de diferentes maneiras, pelas construções de gênero e por aquelas que se referem, por exemplo, à orientação sexual, às questões gerenciais e de classe social. A ocupação de seus espaços físicos, os relacionamentos entre os estudantes e entre estudantes e docentes, os procedimentos de ensino e as estratégias de avaliação expressam as noções de masculino e feminino como se fossem naturais e inscritas nos corpos de meninos e meninas.

Percebe-se que a instituição escolar se configura em um dos espaços de criação, significação e representação do que é masculinidade e feminilidade a partir do sexo biológico dos indivíduos, orientando sexualmente seus alunos, a partir do binário (feminino/masculino).

Segundo o referencial curricular (2014) é preciso acabar com atitudes preconceituosas e estereotipadas que ainda se fazem presente no meio social, mas para isso é importante que os currículos das escolas eliminem tais barreiras e busquem trabalhar as expressões de gênero e sexualidade sem estigmatizar e ou discriminar.

No referencial curricular de MS (2014) as questões de gêneros e sexualidade são tratadas no 2º ano do Ensino Médio, especificamente no terceiro bimestre a partir da

temática dos “Movimentos Sociais contemporâneos e as minorias”, cujo tópico se constrói a partir dos seguintes conteúdos: aspectos ideológicos e políticos dos movimentos sociais; gênero e direitos sexuais; étnicos e raciais; luta pela terra; juvenis; ambientais; culturais e entre outros. As competências e as habilidades expressas neste conteúdo são:

- Entender o processo de surgimento dos diversos grupos sociais.
 - Identificar os diferentes tipos de movimentos sociais e suas práticas.
 - Pensar as minorias políticas como articuladoras de demandas por direitos sociais.
 - Compreender as diversas formas de manifestações realizadas nos meios de comunicação pelos movimentos na conquista e reconhecimento de direitos econômicos, sociais e políticos junto à sociedade.
 - Relacionar os movimentos sociais com diversos aspectos referentes à economia, cultura, sociedade e meio ambiente entre outros.
 - Associar as problemáticas apresentadas pelos movimentos sociais à sociedade capitalista no contexto mundial, nacional, regional e estadual.
- (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.7)

Em decorrência dessa explanação pode-se argumentar que em relação a essas competências e habilidades acima apresentadas, essas são relevantes para a conscientização de jovens e adolescentes em relação à construção de princípios e atitudes tolerantes para com grupos minoritários e/ou diferentes em termos de gênero e sexualidade. Contudo, essa aceitação decorre da atuação de movimentos sociais que buscam direitos via Estado, o que de certo modo revela que a aceitação de grupos excluídos viria via concretização de políticas públicas.

No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, tudo o que podemos encontrar no referencial curricular de MS é o apresentamos acima, são algumas teorias que revelam o papel da escola, do professor e a da família de modo genérico e transversal; bem como alguns argumentos que justificam a importância e a necessidades destas questões se fazerem presentes no contexto escolar de foram conscientizada e humanizada, a fim de quebrar tabu, preconceitos e discriminações.

3.2 Analisando o referencial curricular de São Paulo

Já o referencial curricular de Sociologia de São Paulo (2014) defende em sua proposta a ideia de dar sua contribuição, por meio de uma visão sociológica, para formar indivíduos que se tornem cidadãos que saibam discernir e ser capaz de perceber as relações sociais e os fenômenos que os cercam. Com isso espera-se ir além da

aprendizagem de conceitos, ou seja, ir a busca de relacionar a aprendizagem com a realidade social, distinta do senso comum.

Ou seja, cabe ao docente apresentar aos alunos questões que fazem parte do cotidiano, por exemplo, a temática defendida nesta pesquisa, gênero e sexualidade, para que eles sejam capazes de compreender as problemáticas existentes em nossa sociedade e tentem minimizá-las, como as diferenças sociais e o preconceito.

A Sociologia segundo o referencial curricular (2014, p.2) ainda objetiva contribuir para o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, preparando-o para o exercício de sua cidadania”. Isso significa que esta disciplina poderá aprimorar o aluno em sua humanidade, formá-lo eticamente e desenvolve-los como indivíduo autônomo, que pense de forma crítica e se prepara para exercer sua cidadania. Vale ressaltar aqui que outras disciplinas também devem exercer tal tarefa.

As orientações curriculares de sociologia (2014) ao contribuir para a formação do jovem aproximam o mesmo de sua linguagem “científica”, de forma sistematizada por meio de temas marcados por aspectos tradicionais ou contemporaneidade. Com isso, o educando considerado como aluno jovem se torna o centro das atenções, capaz de ser agente de transformação social. De forma resumida “[...] trata-se, portanto, não de se colocar no lugar do jovem como porta-voz, mas de aproximar-se dele para estranhar com ele o seu próprio lugar no mundo que o cerca” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.3)

O estranhamento segundo as orientações curriculares (2014, p.3) visa “[...] colocar o jovem diante do outro, visto como estranho a ele, de forma a permitir-lhe desvendar sociologicamente esse outro. Em outras palavras, o jovem colocado diante do outro em suas respectivas diferenças, poderá estranhá-lo e assim começar a desvendá-lo por meio de uma visão sociológica, não estigmatizadora.

Em relação à prática docente, o referencial curricular (2014) defende que o educador deve desencadear um processo interlocutivo trabalhando textos sociológicos e outros materiais que possam documentar os conteúdos. Ademais este deverá “[...] discutir o jovem em sua relação de estranhamento com aqueles outros que envolvem em sua vida cotidiana, em particular, na família, nos vínculos de parentesco e de amizade, na vizinhança, na escola, no lazer e no trabalho” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.4).

Por último, este referencial curricular (2014) expõe que a educação em relação ao ensino sociológico é o caminho para o conhecimento, para o saber, possibilitando a superação dos preconceitos, das ideologias e do senso comum e assim permitindo que o educando seja capaz de pensar criticamente.

Em relação às questões de gênero e sexualidade vê-se que essas são tratadas no primeiro ano do ensino médio “O que nos desiguala como humanos?”, apresentadas conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno, ou seja, da diferença à desigualdade: em relação às diversas etnias; classes sociais; gênero; geração.

Logo, podemos perceber que o referencial curricular de SP não contém um conteúdo específico em relação às questões de gênero e sexualidade, a temática gênero é trabalhada conjuntamente com a temática de minorias, além de ser problematizada a partir da ideia de que a diferença (de gênero e sexualidade) podem gerar desigualdades sociais, além das que existem.

3.3 Os referenciais curriculares de SP e MS, semelhanças e dissensos

Levando em consideração as discussões do item anterior, podemos comparar os dois referenciais, tecendo nossas considerações por meio de teorias que sustentam nossa reflexão.

Podemos iniciar destacando pontos importantes dos dois referenciais: a existência das temáticas: gênero e sexualidade em ambos. Sendo que no referencial do estado de Mato Grosso do Sul (MS) elas são evidenciadas no segundo ano do ensino médio, especificamente no terceiro bimestre e no documento do estado de São Paulo (SP) a temática é trabalhada no primeiro ano, notadamente no quarto bimestre. Isso significa que os conteúdos das séries específicas são de suma importância para se trabalhar no Ensino Médio, dando abordagem a tais questões que justificam a necessidade de ser refletida nesta etapa da educação.

Os conteúdos permitem um olhar mais refletivo acerca destas questões, porém o papel do educador é fundamental para que isso seja colocado em prática.

No MS a temática pode ser entendida, a partir de teorias específicas que tratam da questão de gênero e sexualidade, já no estado de SP, percebe-se um olhar sociológico que daria suporte para entender a temática.

No MS há a contemplação na disciplina de sociologia da temática gênero e sexualidade, indicando que essa deva ser trabalhada a partir da ideia de conceitos pelo

professor, mas também afirma-se a necessidade da mesma ser trabalhada de modo interdisciplinar, assim é de suma relevância abordar temáticas contemporâneas, todavia deve o educador trabalhar de forma a contribuir com a questão, seja de maneira diversificada e/ou conscientizada, valorizando assim o eu de cada um. Um exemplo disso está na abordagem do referencial a qual afirma que “[...] em suas atividades docentes os professores devem fazer com que crianças, adolescentes e jovens aprendam conhecimentos e valores necessários ao seu pleno desenvolvimento” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2014, p.2).

Já em SP não há indicativos de como trabalhar a temática, mas oferece-se ao professor uma perspectiva didático-pedagógica de como se posicionar em sala de aula, o que por sua vez influencia no modo como abordar as diversas questões postas pelo referencial. O professor deve se comportar como um interlocutor de materiais sociológicos, propiciando ao aluno conhecimento do mundo ao seu redor; bem como outros mundos em suas diferenças.

É pertinente considerar ainda que ambos os referenciais possuem o objetivo de fomentar o “exercício da cidadania”, sendo isso o ponto central do ensino de sociologia, contudo não há uma oferta conceitual e política do que o documento considera como forma de exercício de cidadania, sutilmente apenas indica que essa seria a compreensão dos direitos e deveres pelos indivíduos em sociedade, portanto, uma cidadania limitada.

Isso é problemático, pois os jovens são educados em um ideal de cidadania formal, que os descaracteriza como agentes de transformação social por meio de movimentos sociais, protestos, grupos, dentre outros.

Tanto no referencial de MS, como em SP é abordado a importância de trabalhar temas contemporâneos, dentre eles, as questões de gênero e sexualidade, assim como outras, mas não problematizam a estrutura educacional que segrega a partir do binarismo biológico, a representação do que é ser homem e mulher na sociedade.

Na proposta curricular de SP, constantemente se vê a palavra jovem e a importância deste no ensino de sociologia, ao jovem se volta toda a atenção e para ele se procura estabelecer uma prática de ensino que o leve a conhecer o mundo que o cerca, desvendando o outro e tendo uma visão crítica de sua realidade, mas não se expõe o que compreende por jovem ou juventude.

Nesse sentido, Dayrell e Reis (2007, p.2, 5) argumentam que o “[...] ensino de sociologia deve se dar no contexto de determinada compreensão dos sujeitos que são a

razão de ser da própria ação educativa – os jovens alunos”, pois esses são dotados de cultura própria:

[...] amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida deles, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e do posicionamento diante de si mesmos e da sociedade.

Isso quer dizer que os jovens, compreendidos como cidadãos em sociedade vivem constantemente em contato com o outro, tendo assim uma relação de amor, de sofrimento, de experiências e que no decorrer de suas vidas, o que torna significativo é a maneira com que se comunicam e se sentem diante de si próprio e da sociedade. Assim ao conhecer e se relacionar com o outro, o jovem poderá se sociabilizar e respeitar as diferenças que cotem em si e nos outros (DAYRELL; REIS, 2007).

Tendo em vista essas discussões, podemos considerar que em ambos os referenciais existe certa preocupação com a formação humana e cidadã do jovem educando, contudo não há uma explicação clara do que seria uma formação humana e cidadã e quando essa aparece, ela se solidifica a partir da ideia de cumprimento dos deveres e conhecimentos dos direitos.

Os documentos apontam a importância de trabalhar com temas contemporâneos, dentre eles a temática de gênero e sexualidade, mas também não conceituam uma ou outra, apenas tratam na de forma igual a partir de problemas sociais como estigmatização e estranhamento.

3.4 Gênero, Sexualidade e o Ensino de Sociologia no Ensino Médio

Levando em consideração que as questões de gênero e sexualidade é uma forma de adentrar ao universo daquilo que é diferente em forma, estilo e características, envolvendo o jovem num ambiente mais harmonioso e igualitário, é notável assim a importância destas serem contextualizadas no cenário educacional.

Os adolescentes devem aprender ao entrarem em contato com as questões de gênero e sexualidade, a essencialidade de conviver com a sexualidade de outros colegas, respeitando-o, interagindo com ele para entender o porquê de serem como são e contribuir para que eles e os outros tenham a aceitação de sua sexualidade e de suas diferenças.

Ser diferente em gênero e sexualidade não implica ser pior ou melhor que ninguém, discriminar não é uma boa opção, mas infelizmente apesar de alguns estudos relacionados a esta temática, pode ser observada que esta é tratada com certa discriminação e preconceito.

Levando isso em consideração, a escola deve abordar em seu currículo teorias que levem os seus profissionais já de início a aceitarem a sexualidade de outros e a importância das questões de gênero para uma sociedade menos preconceituosa e mais igualitária e reflexiva. Segundo os Referenciais Curriculares de MS (2014, p.1):

A educação para a igualdade de gênero diz respeito a uma prática educativa atenta ao conjunto das representações sociais e culturais elaboradas com base na diferença biológica dos sexos. Enquanto sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero torna-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construções sociais. Atualmente, demanda-se a inclusão das categorias de gênero, assim como o da etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o fim de reiterar a invisibilidade das diferenças que existem entre os seres humanos e que, às vezes, ocultam discriminações.

É relevante notar que as orientações defendem que na escola precisa ser desenvolvido um trabalho educativo o qual esteja atento a todas as representações da sociedade e da cultura, baseando-se nas diferentes sexualidades. Assim é possível desenvolver o conhecimento em relação ao sexo masculino e feminino como forma construção social.

Junto à escola, a sociologia como disciplina já então obrigatória, deve cumprir seu papel social, levando os jovens a refletirem sobre estas questões por meio de uma visão sociológica, ou seja, uma visão mais reflexiva e tolerante, a fim que eles possam ter a oportunidade de se expressar de acordo com aquilo que são e desejam, com aquilo que pensam e aquilo que ele julgam necessário para viver. Assim, a sociologia é uma ciência que objetiva auxiliar na maneira em que o indivíduo se comporta, podendo discernir sobre o que é bom e necessário para exercer sua cidadania, participando de forma igualitária das questões sociais, culturais, políticas e econômicas (REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO PAULO, 2014)

Logo, abordar as questões de gênero e sexualidade nas aulas de sociologia é uma forma de contribuir para que o jovem na condição de educando e indivíduo social possa criar possibilidades de conhecer tais questões de forma mais reflexiva, alicerçada no conjunto de características sociais e culturais que estão presentes em seu dia-a-dia, pois

sem uma orientação sociológica, este jovem cidadão viverá sem problematizar as questões relevantes de sua vida.

É importante que a sociologia seja observada como peça essencial na abordagem das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, se consolidando num espaço problematizador, reflexivo e humanizador. Os jovens necessitam disso para melhor entender o mundo que o cerca e as relações sociais que nele existem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma é pertinente ressaltar que os modos e estilo de vida natos de cada indivíduo geram problemáticas culturais e sociais ao estipularem uma lógica social de oposição binária em detrimento ao surgimento de novas concepções de masculinidade e feminilidade, visto que a visão paradigmática social se nutre de uma lógica hegemônica, absoluta e autoritária que estipula os modos operantes de cada sociedades, nas quais os indivíduos e identidades se constroem.

Com isso percebe-se que a escola não se encontra preparada para encarar que não existem seres masculinos e femininos, mas sim que existem em suas entranhas educandos em processos de construção de identidades, com diferentes personalidades e modos de encarar suas sexualidades, pois essa multiplicidade de gênero implica para as escolas a adoção de um comportamento flexível ao buscarem desconstituir esse binarismo rígido que se visualiza nas relações de gênero.

Ao se considerar a linguagem como natural e eficiente veículo de comunicação passa-se a ignorar as distinções e desigualdades que surgem de sua empregabilidade durante as práticas cotidianas dos indivíduos, pois é pela utilização de termos e expressões que se constroem e instituem os padrões de aceitação e regras, os quais se prestam a estabelecer as concepções dicotômicas, o binarismo entre as relações de gênero.

Assim a linguagem não só cria distinções linguísticas como cria uma problematização nas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia, uma vez que tende a criar regras e padrões, generalizando-as para toda uma coletividade, e, por conseguinte acaba por excluir as minorias, considerando-as como exceções, pois na maioria das situações não leva em consideração as construções próprias e particulares de cada indivíduo, sua realidade social, dentre outros fatores.

Tendo em vista que é necessário renovar a prática educativa em relação ao ensino de sociologia, bem como em relação às questões relacionadas com gênero e sexualidade, o professor deve dialogar com seu educando, levando-o a refletir sobre a realidade, a ponto de torná-los jovens cidadãos que exercem sua cidadania e tenham conhecimento acerca dos fenômenos sociais que o cercam. Todavia, conforme afirma Silva (S/D, p.12) “[...] levar aos alunos o acúmulo de reflexões ou o estado da arte da disciplina não é uma tarefa fácil, porque exigirá recortes, escolhas, delimitações de conteúdos, de teorias [...]”.

Nesse sentido, vimos que os referenciais curriculares de sociologia tanto o de MS, como o de SP abordam um ensino de sociologia mais consciente, que leve o jovem a conhecer, criticar e ter autonomia. Vimos que cada um desses referenciais abordam determinado conteúdo que julgam necessário para a criticidade e visão de mundo de seu aluno, ambos defendem que questões relacionadas com a sociedade contemporânea devem ser trabalhadas com mais ênfase, questões entre as quais se enquadram o gênero e a sexualidade.

Portanto, o educador deve estar sempre pesquisando e inovando sua metodologia, passando conteúdos que leve o jovem a conhecer a si, ao outro e a sociedade, ampliando assim sua visão de mundo e sua capacidade de exercer sua cidadania.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, S. **Teorizando sobre gênero e relações raciais: Estudos Feministas**. Número especial, outubro 1994.

BRAH, A. **Difference, diversity and differentiation**. In Donald, J. e Rattansi, A. (ed.) **'Race', culture and difference**. Londres: SAGE, 1992.

BRITO, Silvia Helena Andrade de & SILVA, Kátia Karine Duarte da. **A Disciplina Sociologia no contexto das Políticas Educacionais para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (1999-2006)**.

CONNELL, R. **Políticas da masculinidade: Educação e Realidade**. Vol.20 (2), jul/dez. 1995.

DAYRELL, Juarez & REIS, Juliana Batista. **Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio**. Texto apresentado no XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Recife, maio de 2006 e publicado em: OLIVEIRA, Evelina Antunes e PLANCHEREL, Alice Anabuki. **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: Edufal. 2007.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Versão eletrônica, julho 1994.

FEIJÓ, Fernanda. **Sociologia no Ensino Médio e as políticas educacionais do estado de São Paulo**. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/sociologia_no_ensino.pdf. Acesso em: 05/10/2015.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos Florêncio & PLANCHEREL, Alice Anabuki. **A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O percurso histórico no Brasil e em Alagoas**. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2669&Itemid=170. Acesso em: 05/10/2015

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: **A vontade de saber**. 11 a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HALL, S. **A questão da identidade cultural**. In Hall, S., Held, D. & McGrew, T (orgs.) **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity/Open University, 1992.

LAURETIS, T. **Feminist Studies/Critical Studies: Issues, terms, and contexts**. In Lauretis, T. (ed.) **Feminist Studies/Critical Studies**. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAC AN GHAILL, M. **Deconstructing heterosexualities within school arenas**. *Curriculum Studies*. Vol. 4 (2), 1996.

MACHADO, R. **Por uma genealogia do poder. Introdução**. In Foucault, M. **Microfísica do poder**. 11 a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

MICELI, E. **Por outras Histórias do Brasil**. In Pinsky, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio**. Campo Grande, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia**. Disponível em: http://www.rizomas.net/images/stories/artigos/PPC_soc_revisado.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais**. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/373.pdf>. Acesso em 28/03/2015.

SCOTT, j. Gênero: **uma categoria útil de análise histórica: Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

SEDWICK, E. **Axiomatic**. In During, S. (ed.) **The Cultural Studies reader**. Londres: Routledge, 1993.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 2, p.

403-427, jul./dez. 2007. Disponível em:
http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844/pdf_61. Acesso em:
20/03/2015.

____. O Papel da Sociologia no Currículo do Ensino Médio.

SPENDER, D. **Trucos de desapariciones**. In Spender, D. e Sarah, E. (ed.). **Aprender a perder**. Buenos Aires: Paidós, 1993.

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. **O Ensino Da Sociologia: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. Disponível em:

WEEKS, J. **El malestar de la sexualidad**. *Significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: Talasa, 1993.

ANEXOS

1- REFERENCIAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL