

IDEOLOGIA DE GÊNERO: TENSÕES E DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO

MARCOS FELIPE GONÇALVES MAIA¹

DAMIÃO ROCHA²

Resumo

Debata a ideologia de gênero no cenário contemporâneo brasileiro. O processo de construção da política pública de educação no Brasil se caracterizou por disputas. Tanto no Plano Nacional de Educação (2014–2024), quanto nos planos estaduais e municipais, alguns temas foram rechaçados intencionalmente denominados de “ideologia de gênero”. Objetiva compreender os diversos significados da expressão “ideologia de gênero” no contexto da produção de conhecimentos. Utilizou a metodologia da pesquisa bibliográfica, percorrendo a literatura científica em diversos países e demonstra que há uma polifonia em seus sentidos. Pode significar a manutenção do sistema de dominação patriarcal, como crítica a esse fenômeno social. No cenário brasileiro, se relaciona com a crítica de um movimento conservador e um posicionamento político partidário.

Palavras-chave: Ideologia; Plano de educação; Conhecimento científico.

GENDER IDEOLOGY: TENSIONS AND RAMIFICATIONS IN EDUCATION

Abstract

It discusses the gender ideology in Brazilian contemporary scenarium. The construction process of education public policy in Brazil was characterized by disputes. The National Education Plan (2014–2024), as the state and municipal plans, had some themes intentionally rebuffed called “gender ideology”. Aims to understand the various meanings of the term “gender ideology” in the context of scientific knowledge construction. We used the methodology of bibliographic research covering scientific literature in various countries and shows that there is a polyphony in his senses. It can mean the maintenance of patriarchal domination system, as critical to this social phenomenon. In the Brazilian scenario it relates to the criticism of a conservative movement and a partisan political position.

Keywords: Ideology; Education plan; Scientific knowledge.

1 Mestre em Educação (UFT). Especialista em Educação e Direitos Humanos (UnB). Mestrando em Educação (PPGE-UFT). Pesquisador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidade e Direitos (UFT). Membro do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE)/Rede MAPA/Anpae-TO.

2 Mestre e Doutor em Educação (UFBA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). Membro do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE)/Rede MAPA/Anpae-TO.

Resumen

Se debate la ideología de género en lo cenário contemporáneo brasileño. El proceso de construcción de la política pública de educación en Brasil se caracterizó por conflictos. Tanto el Plan Nacional de Educación (2014–2024), y también en los planes estatales y municipales, algunos temas fueron rechazados intencionadamente llamados “ideología de género”. Tiene como objetivo comprender los diversos significados del término “ideología de género” en el contexto de la producción de conocimientos científicos. Se utilizó la metodología de la pesquisa bibliográfica cubriendo la literatura científica en diversos países y muestra que hay una polifonía en sus sentidos. Puede significar el mantenimiento del sistema de dominación patriarcal, como crítica a este fenómeno social. En el escenario brasileño se refiere a la crítica de un movimiento conservador y una posición político partidária.

Palabras clave: Ideología; Plan de educación; Conocimiento científico.

1 Introdução

Presente nos debates filosóficos e políticos contraditórios no auge da Revolução Francesa, o termo “ideologia” tem servido para implementar projetos de sociedade, projetos de governos, projetos educacionais e toda uma governamentalidade.

Realizando pesquisa bibliográfica no portal de periódicos da Capes sob a expressão “ideologia de gênero” foi possível encontrar mais de 50 trabalhos. Desse, 31 estavam publicados em revistas revisadas por pares. E, destes, somente 11 textos (todos ou em espanhol ou em inglês) utilizavam essa expressão para se referir à relação entre homens e mulheres. Para expandir os resultados, a mesma expressão de busca foi utilizada em outra base de dados, a CrossRef (<http://www.crossref.org/>) que disponibiliza textos em todo mundo sob o DOI (sigla em inglês para identificador de objeto digital). Nesta busca foram encontrados somente dois textos em português (e nenhum em outras línguas). Todos esses textos foram lidos a partir da abordagem da pesquisa bibliográfica, que extrapola a simples leitura de artigos, ou livros, e passa a uma impressão de uma teoria sobre as informações coletadas (LIMA; MIOTO, 2007).

O texto é um *bricolage*. O que necessariamente não é colagem de outros trechos ou textos, mas de vários autores e correntes teóricas, enquanto espaço de reflexão movente, sem fins conclusivos, interpretacionista (MACEDO, 2010). Inevitavelmente assumir esse “método” nos remete a Feyerabend (2007) no “Contra o Método”,

que pode ser interpretado como o autor que nos adverte para não nos submetermos a uma teoria dominante, estabelecida pela linguagem da tradição dominante, mas sim valorizar igualmente outras tradições consideradas não-científicas, ou como diríamos, contemplar várias autorias e falas mesmo discordantes entre elas (SCHAFF, 1995). Estamos tentados, na verdade, a nos filiar às tendências contra-hegemônicas de discurso múltiplo e de variadas tendências, embora com bases comuns. Não ser a voz de sujeitos minoritários, mas dar a voz e a vez a elas e eles.

Apresentamos nesta pesquisa a problemática do planejamento/plano de educação como uma intencionalidade na qual os jogos e as relações de poder estão presentes na definição do ideal de educação por meio de projetos de poder. A seguir, problematizamos o fazer científico com sua pretensa objetividade e o surgimento dos saberes sujeitados e sua relação com os estudos de gênero e sexualidade que tencionam também os planos de educação. Enfim, apresentamos algumas compreensões históricas do conceito de ideologia e seu desdobramento na intencionalidade político-conservadora na invenção da expressão “ideologia de gênero” e sua pretensa legitimidade científica.

2 Racionalidade social no plano de educação

Vamos rememorar a constituição de plano(s) de educação para entendermos o porquê de tanto interesse na elaboração e controle destes. Uma vez que na área de educação garantir o que fica, o que está e o que deve sair do plano é uma disputa de poder para que a compulsoriedade se implemente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído na Constituição Federal pela Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009; está presente na Lei nº 9.394/1996 (LDB) como incumbência da União de elaborá-lo em colaboração com Estados, Municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 1988; 1996). O atual Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional sob a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

A definição de plano de educação perpassa significados e diversas intencionalidades (SAVIANI, 1999). É um instrumento que surge no cenário educacional brasileiro a partir do movimento escolanovista da década de 1930 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; SAVIANI, 1999a; 2010), quando se tentou romper com “a organização dispersiva da educação brasileira [como] mecanismo no processo de participação na gestão dos sistemas de educação” (LAGARES et al., 2015, p. 80). Ainda segundo Saviani (1999), seus significados foram sendo construídos com base em diferentes ideias: racionalidade tecnocrática, democrática ou financeira; controle político-ideológico; desenvolvimento econômico-social.

O Plano de educação se aproxima de sistema educacional porque tenta ser uma “organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas” (SAVIANI, 1999b, p. 75). Essa estreita relação entre Sistema de Educação e Plano de Educação mostra a interdependência do ato planejado e do sistema que intencionalmente junta vários elementos de maneira coerente e operante (SAVIANI, 2010). Assim, se quisermos um Sistema, precisamos de um plano.

O primeiro³ plano nacional de educação (previsto na Constituição de 1934) foi, na verdade, um “código da educação” que efetivamente se confunde com diretrizes e bases da educação (SAVIANI, 1999b). Nesse processo, o plano de educação deixa de abordar o ideal escolanovista renovador para ser um “instrumento destinado a revestir de racionalidade científica o controle político-ideológico exercido através da política educacional” (SAVIANI, 1999b, p. 76; 2010). Esse “plano” tinha a pretensão de “ordenar em minúcias irrealistas toda a educação nacional” (AZANHA, 1993, p. 73).

No período de 1946 a 1964, Saviani (1999b) percebeu duas visões de Plano de Educação: uma que teve como porta-voz Santiago Dantas que propunha ultrapassar a moldura jurídica de maneira que o Poder Público agisse na coordenação dos esforços da Nação no campo educativo; e, por outro lado a visão que prevaleceu: aquela que defendia “a liberdade de ensino e o direito da família de escolher o tipo de educação que deseja para seus filhos” (SAVIANI, 1999b, p. 76), já que a ação planejada do Estado poderia trazer consigo o perigo do totalitarismo. Por isso o Plano de Educação resultou somente num instrumento de distribuição de recursos. Para José Azanha (1993, p. 74), entre o plano de 1937 (como anteprojeto de lei) e o plano de 1962, a concepção de “plano” divergiu: enquanto aquele concebia plano como uma “ordenação pormenorizada da educação brasileira”, o de 1962 o concebia apenas como um estimulante de determinados critérios “para os esforços articulados da União, dos Estados e dos Municípios na aplicação dos recursos”.

É a partir da Nova República (1986–1989) que o Plano começa a tomar um rumo oposto àquele dado pelo medo do totalitarismo de um país que sofrera com diversas tomadas abruptas do poder nacional. Entretanto, foi nessa fase que “em nome do combate ao autoritarismo se pretendeu introduzir uma ‘racionalidade democrática’ que acabou gerando dispersão e descontrole de recursos e justifi-

3 José Azanha considera como o primeiro plano de educação o de 1962, tendo em vista que o de 1934 não ultrapassou a fase de anteprojeto de lei (AZANHA, 1993). O PNE 2001-2010 foi o primeiro plano de educação aprovado pelo Congresso Nacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012); estes autores/as afirmam que foram apresentados para análise dois projetos de lei: um do MEC e outro dos movimentos sociais organizados, o que “evidenciaria o conflito de interesses entre os diversos segmentos sociais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 182).

cando práticas clientelistas” (SAVIANI, 1999b, p. 92). Por isso, na década de 1990 é retomada a “racionalidade financeira” com vistas a vantagens competitivas num mundo globalizado. O que não basta, na visão de Saviani (1999b, p. 92), sendo necessária a “racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação”.

Em suma, o conceito de plano de educação perpassou a década de 1930 com a racionalidade científica na educação e no Estado Novo com a aplicação dessa racionalidade no controle político-ideológico da política educacional. A partir da LDB de 1961, o plano vira instrumento financeiro, na ditadura, se manifesta como um instrumento da racionalidade tecnocrática na educação e, na Nova República, sua maior marca foi a ambiguidade da racionalidade democrática até chegar ao Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) como instrumento da racionalidade financeira na educação (SAVIANI, 2010). Sendo necessária a racionalidade social (SAVIANI, 1999b) no plano/planejamento da educação, seja em nível federal, estadual ou municipal ou distrital.

3 A “objetividade” na ciência e as questões de gênero e sexualidade: tensionamentos na produção do saber científico

Para Kuhn (1992, p. 221) a ciência se compõe de paradigmas, isto é, os conceitos validados que “os membros de uma comunidade partilham”. Enquanto que para Popper (1980) a ciência não é uma produtora de verdades, mas aproximações da realidade, e mesmo assim somente conjecturais, momentâneas, até porque os postulados “gerais” só se mantêm de pé até serem falseados e se caírem no teste de verificação de hipóteses são renegados e uma nova teoria surge, e assim sucessivamente.

Revisitando mais aportes teóricos, percebemos que a crise do pensamento do capital, para Frigotto (1999) reverbera na produção do conhecimento numa pretensa neutralidade de pensamento para manutenção de uma “natural” forma de produção: a objetivada, racional e isenta. Esse pode ser o ideal da chamada “escola sem partido” que ensina somente “ciência”.

O “fazer ciência” é sempre um saber a partir de um ponto de vista geo-político-social; está imbricado em relações de poder e dominação; mas as vozes da resistência, como aquelas que denunciam a violência epistêmica do imperialismo (SPIVAK, 2010) também existem e produzem outras gramáticas.

Nessa teia de sentidos, Foucault (2005, p.11 e 12) chama atenção para o surgimento dos “saberes sujeitados”. E por saberes sujeitados ele entende como “blo-

cos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos” e aqueles “saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos”. A esses saberes ele denomina: “saberes das pessoas” – saberes particulares, regionais, locais e diferenciais. Saberes estes colocados à margem, que não teriam autoridade para falar sobre alguma coisa.

Quanto a esta autoridade de “falar sobre” recorremos a Chauí (2007), que chama atenção a essa realidade nomeando-a de “discurso competente” de autoridades científicas. Esses conhecimentos únicos e produtores de verdade – usados para a manutenção de uma ideologia marcada pelo controle e manutenção do *status quo* – são aceitos às vezes de forma não intencional e outras intencionalmente. Nesse sentido, só existiriam algumas pessoas habilitadas a falar sobre alguma coisa por meio do discurso dito científico e sua pretensa verdade natural e imutável.

Nesse processo do desenvolvimento do saber histórico, entendemos que gênero é uma forma primária de dar sentido às relações sociais com base nas diferenças apreendidas entre os corpos (SCOTT, 1995). Gênero não é inscrição cultural sobre um corpo biológico; mas um aparato histórico e social que afirma existir algo pré-cultural ao qual a sociedade daria valor e sentido (BUTLER, 2013). Gênero é processo histórico e cultural que faz separação e que constrói relações engendradas.

Por outro lado, nos estudos do “saber” sobre o corpo (NICHOLSON, 1994), nos aproximamos da sexualidade não como algo dado, uma pulsão básica da vida humana (WEEKS, 2000). Entendemos sexualidade como processo de construção sobre verdades e usos dos prazeres do corpo; como um “dispositivo histórico” do saber-poder sobre os corpos e seus prazeres (FOUCAULT, 1988; 2005).

Nem gênero nem sexualidade são dados separados de quaisquer outras formas de socializações, de produções de subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 2005), marginalizadas ou hegemônicas. Esses conceitos se interseccionam com outros conceitos e outras discriminações tais como as baseadas na classe e na raça-etnia: “[...] a interseccionalidade da discriminação chama a atenção para o resultado da articulação das diversas discriminações, tais como raça, sexo, classe, orientação sexual e deficiência” (RIOS, 2009, p. 59).

As diversidades sexual e de gênero perpassadas por outros marcadores da diferença se relacionam com a (im)possibilidade do saber objetivo. A própria “ciência” teve suas bases ressignificadas com as análises de Kuhn (1992) e Popper (1980).

O que queremos ensaiar percorre pelo caminhar das feministas de nossa geração quando problematizam as teorias essencialistas ou totalizantes das categorias fixas e estáveis do gênero (BUTLER, 2013) e sua pretensa legitimidade epistêmica a partir de um único cânone sagrado indiferenciado, universal.

4 Buscando apreender/compreender ideologia

Segundo Thompson (2000), é possível identificar dois tipos de concepção de ideologia: uma concepção neutra e outra crítica. A **concepção neutra** considera algum fenômeno como sendo ideológico por ser um conjunto de ideias, sem necessariamente dizer que essas ideias são enganadoras ou ilusórias. Por outro lado, a **concepção crítica** é aquela que vê um sentido pejorativo, ou negativo, em qualquer fenômeno dito ideológico.

Um exemplo de **concepção crítica** de ideologia é a que relaciona Destutt de Tracy com o momento político de Napoleão Bonaparte na França oitocentista. Destutt de Tracy (1754–1836) foi um pensador do Instituto Nacional da França pós-revolução, no início da recém-instaurada Primeira República Francesa. Ele argumentava que não é possível conhecer as coisas mesmas, mas somente as impressões e as ideias que fazemos delas. Assim, ele elaborou um conjunto de pensamento que seria a ciência primeira, uma Ciência das Ideias, ou Ideologia. Esta, então, seria capaz de ajudar na “compreensão da natureza humana e, desse modo, possibilitaria a reestruturação da ordem social e política de acordo com as necessidades e aspirações dos seres humanos” (THOMPSON, 2000, p. 45).

Com a tomada do poder por Napoleão Bonaparte, a França se torna um Império ditatorial. Alguns dos pensadores do Instituto Nacional, dentre eles Destutt de Tracy, foram convidados a compor o governo consular de Napoleão. Porém, os intuítos de Napoleão começaram a ir de encontro às ideias daqueles pensadores. Para minar, então, os pensamentos republicanos que ameaçavam seu governo ditatorial, Napoleão começou a dar um novo sentido para a palavra “ideologia”, isto é, começou a criticar o pensamento da Ideologia como sendo perigosa para a nação, como se eles fossem o problema.

À medida em (sic) que a posição de Napoleão se enfraquecia, tanto dentro de casa como fora, seus ataques contra a ideologia se tornavam mais fortes e veementes. Praticamente todos os tipos de pensamento religioso, ou político, foram condenados como ideologia. O próprio termo se tornou uma arma nas mãos de um imperador, lutando desesperadamente para silenciar seus oponentes e para sustentar um regime de destruição (THOMPSON, 2000, p. 47).

Em síntese, para Tracy, ideologia era uma ciência superior para facilitar o progresso humano, já para Napoleão, ela era uma pretensa filosofia com intuito de incitar à rebelião na base do raciocínio abstrato.

Nesse mesmo sentido, como concepção crítica de ideologia, o marxismo desenvolveu sua concepção de ideologia. Para Marx e Engels (2002, p. 9), os jovens hegelianos (dentre eles Feuerbach e Stirner) “lutaram contra ilusões da consciência”. Eles fazem uma crítica *à la* Napoleão contra aqueles pensadores justamente porque na concepção de Marx e Engels ideologia “é uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica” (THOMPSON, 2000, p. 51). Nas palavras de Marx e Engels (2002, p. 64): “ideologia se reduz a uma falsa concepção” da chamada história da natureza. Dessa maneira, ideologia é tudo aquilo que compreende a realidade de forma ilusória. Aquelles pensamentos ideológicos não “constituem representações objetivas da realidade, mas tão somente a expressão e, conseqüentemente, a defesa dos interesses das classes sociais presentes em cada uma das fases da história” (SEVERINO, 1986, p. 7). O ilusório para Marx e Engels (2002) é a justificação dos papéis sociais, de trabalhadores ou de donos dos meios de produção, como naturais, porque dados *a priori*. A ideologia nesse sentido é dar às ideias um *status* de universal, a-histórico.

Por outro lado, um exemplo da **concepção neutra** de ideologia é a reavaliação do conceito marxista de ideologia por Lênin e Lukács. Nesse processo de “neutralização” do sentido negativo dado por Napoleão e por Marx à ideologia, Lênin e Lukács a compreendem como sendo “ideias que expressam e promovem os respectivos interesses das principais classes engajadas no conflito” (THOMPSON, 2000, p. 64). Nesse sentido, é possível falar em ideologia do proletariado, bem como em ideologia burguesa. Aqui não há crítica ao conjunto dos pensamentos, mas compreensão de um conjunto de ideias como “arma política”.

Deixando de lado essa concepção dual de ideologia como neutra ou crítica, Antônio Severino (1986) afirma que a discussão sobre a questão da ideologia passa as tendências filosóficas marxistas, estruturalistas e até mesmo fenomenológicas. Para a vertente hermenêutica da fenomenologia, em especial para Ricoeur (1977), a ideologia possui a função de integração e de dominação. Assim, numa função de integração, a ideologia serviria para perpetuar o mito fundacional de um grupo social; para demonstrar que esse grupo tem razão de ser o que é. É ela que serve de matriz, de lente, para se olhar tanto para o grupo quanto para a história; serve como um código interpretativo; e tem a característica de inércia, de não mutabilidade (CHAUÍ, 1980; 2007; SEVERINO, 1986).

Já para a teoria crítica da sociedade, ou mais conhecida como Escola de Frankfurt, a ideologia perpassa o racionalismo técnico-científico

como a única forma de conhecimento verdadeiro, universal, objetivo e neutro, apto a reger a existência social dos homens, assegurando não só a unidade do saber humano, mas também a felicidade dos homens através dos instrumentos técnicos que viabiliza (SEVERINO, 1986, p. 26).

Nesse sentido, ideologia é a manipulação da possibilidade da compreensão do real. Fala-se assim de objetividade, de imparcialidade da ciência.

Para Chauí (1980), ideologia é um *corpus* de representações e de normas de como se deve agir, pensar e sentir. Esse *corpus* é criado com a intenção de produzir uma universalidade imaginária já que generaliza para toda a sociedade o ponto de vista da classe dominante. Ela flui como verdade amplamente aceita por todos sem a necessidade de imposição ou de signos visíveis. Ela é cheia de lacunas e sua origem é indeterminada, ou seja é considerada eterna: “sempre foi assim e sempre vai ser”. Tem como operação fundamental a passagem do discurso **de** para o discurso **sobre**. É justamente essa passagem “o primeiro momento na elaboração da ideologia” (CHAUÍ, 2007, p. 30).

Como vimos acima, o “discurso competente” é aquele que pode ser proferido, ouvido, isto é, autorizado. Para Chauí (2007), **ideologia** é diferenciada de **saber**. Sendo este resultado de um processo de trabalho, e aquele como sendo o instituído, o discurso pronto da ciência aceita. Ou seja, a ideologia não aceita nada que é instituidor, novo, mas somente o que já é instituído. Ela dá como exemplo a não aceitação das ideias de Galileu num cenário onde a dominação religiosa não recebia vantagens daquele discurso galilaico; mas que somente é aceito quando já é instituído, isto é, quando a realidade político-econômico-social “pede” uma nova explicação da realidade: Galileu é amplamente aceito quando a nova burguesia toma o poder e vê no discurso racional da ciência uma explicação do real.

Dessa maneira, ideologia é uma representação do aparecer fenomênico como sendo o próprio ser. Isto é, o ser não é, mas sim uma aparência, não no sentido de ser “falso”, mas no sentido de ser um processo “oculto” que produz e conserva a sociedade. Isso faz com que o “ponto de vista particular da classe que exerce a dominação apareça para todos os sujeitos sociais e políticos como universal e não como interesse particular de uma classe determinada” (CHAUÍ, 2007, p. 31). Na realidade do surgimento do Estado Moderno, essa separação fica evidente quando este se vê apartado do real e a essa realidade leva o que lhe “faltaria”.

Reformulando o conceito de ideologia, Thompson (2000, p. 17) se apoia na inter-relação entre sentido (significado) e poder. Assim, o conceito de ideologia,

para ele, pode ser utilizado para referir às maneiras pelas quais o sentido/significado serve para criar e sustentar relações de poder assimétricas. Isto é, ele foca na análise de como “o sentido é mobilizado para manutenção de relações de dominação”.

Essa concepção de ideologia como inter-relação entre sentido e poder vai de encontro à concepção marxista de ideologia como ilusão, ou distorção da realidade.

Nessa perspectiva, a compreensão da comunicação de massa é fundamental para compreender o mundo de hoje, que está cada vez mais perpassado “por redes institucionalizadas de comunicação e em que as experiências das pessoas estão cada vez mais mediadas por sistemas técnicos de produção e transmissão simbólica” (THOMPSON, 2000, p. 21).

Formas simbólicas; passado eterno e universal; neutro ou crítico; o conceito de ideologia perpassa as relações sociais e de poder. Desde o surgimento da Era Moderna essa palavra vem moldando relações, símbolos, significados, delimitações de espaços de poder até chegarmos ao que vem sendo chamado de “ideologia de gênero”.

5 A invenção da ideologia de gênero

Vimos discorrendo que o termo ideologia é um conceito polissêmico. Assim também é o conceito de “ideologia de gênero”. No Brasil, mais recentemente, esse debate tem ganhado tónus ao redor da aprovação dos planos educacionais. Alguns temas foram rechaçados tanto do Plano Nacional de Educação, como dos planos estaduais e municipais, sob a alegação de ser “ideologia de gênero” (MAIA; ROCHA, 2016; SOUZA, 2014). Como essa expressão aparece na literatura científica do Brasil e do mundo? Idêntica à ideologia, ideologia de gênero tem uma longa história ou foi inventada nestes anos 2000?

É possível perceber na literatura científica uma dispersão dos significados da expressão “ideologia de gênero”. Podemos distinguir quatro nuances: A “ideologia de gênero” como **discurso heterossexista**, como **crítica aos estudos de gênero**, como **crítica aos papéis sociais de homens e de mulheres** e como **antifeminismo**.

Noronha e Daltro (1991), tentando interpretar as violências contra as mulheres, afirmam que a “ideologia de gênero” inferioriza a mulher. Essa condição da mulher

é socialmente constituída via geração de ideias, valores e crenças que legitimam um padrão de relacionamento assimétrico entre homens e mulheres. A ideologia de gênero tem como racionalidade própria a superioridade masculina que, ao ser afirmada, reafirma, simultaneamente, a inferioridade feminina. Cumpre destacar que a ideologia de gênero é, em si, uma forma de violência simbólica do homem contra a mulher. Atua como uma força dificilmente perceptível, que leva o polo dominado a

suportar a opressão e até mesmo considerá-la como natural e necessária para manter a ordem das coisas [...] e quando o lado oprimido contestar essa ideologia, a violência se faz necessária] para manter a hierarquização dos sexos (NORONHA; DALTRO, 1991, p. 227).

Nessa perspectiva pode-se verificar que esse conceito está vinculado a uma aceção crítica de ideologia já que existiria uma intencionalidade de marcação de papéis entre homens e mulheres. Assim, as autoras percebem que gênero, enquanto ideologia, é uma marcação da superioridade masculina sobre a feminina. Por isso, criticam o sistema sexo/gênero que associa a um corpo generificado como masculino um papel de homem e um desejo heterossexual, o que também ocorre com uma mulher que nasce mulher, logo deve se comportar como mulher e orientar seu desejo para o sexo oposto (RUBIN, 1975).

Outra concepção de “ideologia de gênero” afirma que a luta da mulher, os estudos de gênero e dos direitos sexuais e reprodutivos são na verdade uma **falácia** já que as diferenças entre homens e mulheres se dão apenas no âmbito do antropológico, e não no da dominação (CAMPILLO-VÉLEZ, 2013). É possível perceber também nesta abordagem uma confusão com os conceitos de sexo e de gênero conforme as diversas abordagens sobre esse tema. Essa abordagem afirma que qualquer pessoa pode escolher seu gênero a qualquer momento e isso seria errado, de acordo com suas aceções (religiosas?) de mundo.

Ainda nessa perspectiva, Miranda-Novoa (2012) afirma que existem duas abordagens para o gênero: uma denominada “perspectiva de gênero” e outra, “ideologia de gênero”. A **perspectiva de gênero** se baseia num enfoque “relacional” entre homens e mulheres, assim, “aponta para a distinção entre a diferença sexual e os papéis sociais que se constroem a partir dessa diferença. Seu principal objetivo é a consecução da igualdade de direitos e de oportunidades entre homem e mulher, sem homogeneizá-los” (MIRANDA-NOVOA, 2012, p. 346-347). Por outro lado, a **ideologia de gênero** afirmaria que a subordinação das mulheres só se extinguiria quando não mais falarem de “mulher” e de “homem” indiferenciados que podem escolher o papel que desejam desempenhar. As consequências dessa abordagem fariam com que os conceitos de maternidade, paternidade e família se esvasiarem. Assim, ela argumenta em prol da “perspectiva de gênero”.

Entrando nessa questão da “limitação da liberdade” de atuação das famílias, Marsal (2011) afirma que a ideologia de gênero se valida da educação para transformar as crianças já que os adultos seriam difíceis de serem persuadidos. Essa utilização da educação para transmissão da “ideologia de gênero” implicaria limitação “da educação dos pais, já que não poderiam negar que seus filhos recebiam

informações de conteúdo homossexual no colégio mesmo que sejam contra suas convicções científicas, filosóficas, religiosas ou morais” (MARSAL, 2011, p. 128).

Outra abordagem da “ideologia de gênero” é aquela que busca compreender a relação entre trabalho remunerado e papéis sociais de gênero (CHAHÍN-PINZÓN; BRIÑEZ, 2015; DAVIS, 2007; DAVIS; GREENSTEIN, 2009; QIAN; SAYER, 2016). Essa abordagem, predominantemente de países anglo-saxões, entende “ideologia de gênero” como sinônimo de “atitudes de papéis de gênero”, “atitudes sobre gênero”, “atitudes relacionadas ao gênero” e “igualdade de gênero”. A ideologia de gênero serve, nessa perspectiva, como lente para enxergar as desigualdades nas divisões do trabalho doméstico.

A ideologia de gênero define as crenças que tanto homens como mulheres possuem acerca dos papéis e condutas nas relações que ambos os sexos devem manter entre si. Possui dois extremos, o primeiro, denominado **ideologia tradicional**, concebe a mulher frágil e necessitada de ajuda e a relega a papéis tais como esposa, mãe ou dona de casa. Aqui, o homem é quem toma as decisões, é considerado como a autoridade e está encarregado de prover e dar proteção à mulher, reservando para ele a esfera pública e externa ao seu local. O segundo, denominado **ideologia feminista** ou igualitária, sustenta que as diferenças de gênero são fundamentalmente de caráter social e que os papéis, tarefas e funções para homens e mulheres, em essência, são os mesmos (CHAHÍN-PINZÓN; BRIÑEZ, 2015, p. 16, grifo nosso).

Essa abordagem é focada na abordagem quantitativa que por meio de amostras estatísticas e instrumentos metodológicos tentam medir o grau de “ideologia de gênero”. Nesse sentido, ideologia de gênero é um índice de desempenho frente aos papéis de gênero, de homens e de mulheres, correlacionados com trabalhos remunerados. Isto é, o quanto uma pessoa aguenta trabalhar e exercer seu papel de casa. Assim, avalia fertilidade, divisão dos trabalhos do lar, cuidado das crianças, estabilidade e conflito na união, qualidade do relacionamento, abuso da esposa, trabalho, renda e educação. Meyer (2013, p. 26) afirma que é importante a “discussão de como e em que circunstâncias e condições o trabalho doméstico passou a ser definido e vivido, em nossa cultura, como trabalho de mulher”.

Outra abordagem da ideologia de gênero é aquela que critica o movimento feminista. “Ideologia de gênero” tem sido uma alcunha dada ao feminismo por alguns setores, o que Lucrecia Rubio Grundell (2013) chama de antifeminismo. Ela afirma que é um movimento contra o conceito de gênero, bem como de seu uso para interpretar a realidade.

Este último conceito de “ideologia de gênero” se aproxima daquele exposto por Noronha e Daltro (1991) e pela abordagem da crítica aos papéis sociais

(CHAHÍN-PINZÓN; BRIÑEZ, 2015; DAVIS, 2007; DAVIS; GREENSTEIN, 2009; QIAN; SAYER, 2016). Essas aproximações são possíveis porque, independentemente de métodos e de perspectivas teóricas, todas elas olham a realidade como marcada pelas relações desiguais entre homens e mulheres, nomeando essa realidade de **ideológica**. Assim, ideologia de gênero se aproxima do conceito de crítica da ideologia (THOMPSON, 2000).

Por outro lado, a concepção de Marsal (2011), Miranda-Novoa (2012) e Campillo-Vélez (2013) compõe outra nuance das concepções de “ideologia de gênero”: criticar o movimento de mulheres e LGBT que “teorizam” sobre as mazelas das hierarquias de gênero, ao que Rubio Grundell (2013) chamou de antifeminismo.

É esse “antifeminismo” que atuaram nos espaços de poder e nas casas legislativas brasileiras para retirada dessa temática dos planos de educação do Brasil e de alguns países da América Latina (SOUZA, 2014).

Essa “ideologia de gênero” nas políticas públicas brasileiras se faz num processo de “violência de gênero”, que segundo Sandra Souza (2014, p. 189), “traduz-se na ação político-religiosa [de segmentos de evangélicos e católicos], seja obstaculizando a luta pela ampliação dos direitos das mulheres e da população LGBT, seja lutando contra direitos já conquistados por esses grupos”.

Durante a aprovação do Projeto de Lei do PNE 2014–2024, um movimento conservador entendeu que o PNE estava sendo utilizado como propaganda da “ideologia de gênero”. Esses segmentos “deflagraram intensa campanha midiática contra o substitutivo, sugerindo que ele era uma ameaça à ‘família tradicional’” (SOUZA, 2014, p. 190).

Sob o argumento de que gênero constituía uma ameaça contra a família, pois subverteria a sexualidade e a família “natural”, esses setores apostaram fortemente nos sentidos objetivados, portanto dominantes, de sexo e família, para encamparem sua luta contra a discriminação das desigualdades de gênero e de orientação sexual e, não esqueçamos, contra a discriminação das desigualdades étnico-raciais e regionais (SOUZA, 2014, p. 197).

Essa campanha é denominada como “luta pelo estabelecimento dos significados sociais” (SOUZA, 2014, p. 198). Essas lutas têm sido travadas com a intenção de promoção de pânico moral (MISKOLCI, 2007) justamente por afirmar que essa “ideologia de gênero” é de partido de esquerda (SOUZA, 2014) e se igualaria ao “perigo” do Comunismo na época da Guerra Fria (CAMPILLO-VÉLEZ, 2013). O que vincula a denominada “ideologia de gênero” a uma proposta de revolução socialista.

E, segundo Lima (2015), esse enfrentamento à “ideologia de gênero” se faz na base da crítica religiosa da exaltação do individualismo liberal. E que nega direitos na elaboração de leis e políticas públicas que envolvam a família, a educação, a saúde.

É importante ressaltar que essas vozes não são unânimes dentro das diversas formas de ser católico ou evangélico (SOTER, 2002). Esses grupos que se apresentam como porta-vozes de um pretense “segmento coeso e tradicionalista, especialmente quando o tema toca em questões de gênero, tentam ocultar a **polifonia** existente sobre esse tema” (SOUZA, 2014, p. 202, grifo nosso).

Nos países anglo-saxões, a temática da “ideologia de gênero” perpassa a possibilidade da problematização e des-hierarquizações dos espaços de poder destinados aos homens e às mulheres. Já no cenário da América Latina, em especial no Brasil, essa expressão esteve vinculada ao processo de aprovação do Plano Nacional da Educação e dos planos estaduais e municipais. Um processo fortemente marcado pela midiaticização (SOUZA, 2014) e pela negação de direitos (LIMA, 2015).

6 Considerações não finalizadas

Num cenário de transformações políticas e de confronto entre diversas perspectivas político-partidárias, a temática da ideologia de gênero ganhou espaço, em especial no campo das políticas públicas de Educação. Legisladores brasileiros, apoiados em um grupo de pensadores, denominaram os estudos de gênero, sexualidade, diversidades culturais, étnico-raciais de ideologia de gênero. Com que intuito?

Parece-nos que essa intenção se dá no mesmo nível de quando Napoleão tentou modificar a visão que se tinha dos ideólogos do pós-revolução-francesa que tentaram desenvolver ideias republicanas contrárias ao governo imperial e ditatorial daquele governante. Assim, ele chamou de ideologia todo pensamento revolucionário, que tentaria modificar a visão de império, transformando-o em república (THOMPSON, 2000).

No cenário educacional brasileiro, e de alguns outros países da América Latina, a ideologia de gênero tomou o planejamento da educação com a finalidade de compor uma sociedade neutra, perene, igual e descomprometida com as diferenças. Nesse ponto podemos afirmar que a ideologia é utilizada como arma política com claros desenhos de desqualificação de estudos de gênero e diversidade sexual baseada numa matriz heterossexual (BUTLER, 2013) e na ideia de lugar “natural” da mulher, isto é, sob o jugo do homem.

Esse conservadorismo na política pública brasileira, em especial na educação, se valida no argumento de que a ciência deve ser neutra e imparcial – e assim também deveria, em suas vozes, ser a escola. Essa ideia não se sustenta tendo em vista a crítica dos saberes oficiais como paradigmáticos e falseáveis, isto é, instáveis e momentâneos (KUHN,1992; POPPER, 1980); além da falta de reconhecimento dos saberes sujeitados (FOUCAULT, 2005; SPIVAK, 2010) que nunca se rebelaram, mas pelo contrário, foram sempre forçados a não serem ouvidos porque não professavam o saber científico competente (CHAUÍ, 2007).

Referências

AZANHA, J. Política e plano de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 70-8, maio 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAMPILLO-VÉLEZ, B. La ideología de género en el derecho colombiano. *Dikaion*, Chia, Colômbia, v. 22, n. 1, p. 13-54, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72028761002>>. Acesso em: 26 set 2016.

CHAHÍN-PINZÓN, N.; BRIÑEZ, B. Propriedades psicométricas de la escala de ideología de género en adolescentes colombianos. *Universitas Psychologica*, v. 14, n. 1, p. 15-23, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://9081-www.redalyc.org/articulo.oa?id=64739086019>>. Acesso em: 26 set 2016.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 2, n. 6, p. 24-40, jan. 1980.

DAVIS, S. Gender ideology construction from adolescence to young adulthood. *Social Science Research*, v. 36, n. 3, p. 1021-41, Sep. 2007. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.08.001>

DAVIS, S.; GREENSTEIN, T. Gender ideology: components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, v. 35, p. 87-105, Aug. 2009. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115920>

FEYERABEND, P. *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LAGARES, R. et al. Planejamento da educação municipal no Tocantins: processos de construção de planos, regime de colaboração, gestão democrática. *Interações*, Lisboa, v. 11, n. 35, p. 75-86, 2015. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/7235/5275>>. Acesso em: 26 set 2016. LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. Estudos de gênero versus ideologia: desafios da teologia. *Revista Mandrágora*, v. 21, n. 2, p. 89-112, 2015. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v21n2p89-112>

LIMA, T.; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálusis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MACEDO, R. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília, D. F.: Liber Livros, 2010.

MAIA, M. F. G.; ROCHA, D. Desafios e criações na contemporaneidade: entre o conservadorismo e a desqualificação dos estudos de gênero nos planos municipais de educação no Tocantins. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá. *Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Cuiabá: UFMT, 2016. P. 12494-8.

MARSAL, C. Los principios de Yogyakarta: derechos humanos al servicio de la ideología de género. *Díkaiion*, Chia, Colômbia, v. 20, n. 1, p. 119-30, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72020030007>>. Acesso em: 26 set 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MEYER, D. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MIRANDA-NOVOA, M. Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Díkaion*, Chia, Colômbia, v. 21, n. 2, p. 337-356, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72028686002>>. Acesso em: 26 set 2016.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 101-28, jan./jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>

NICHOLSON, L. Interpreting gender. *Signs*, v. 20, n. 1, p. 79-105, 1994. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3174928>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

NORONHA, C.; DALTRO, M. A violência masculina é dirigida para Eva ou Maria? *Cadernos de Saúde Pública*, v. 7, n. 2, p. 215-31, abr./jun. 1991. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1991000200007>

POPPER, K. *Conjecturas e refutações*. Brasília, D. F.: Editora da UnB, 1980.

QIAN, Y.; SAYER, L. Division of labor, gender ideology, and marital satisfaction in East Asia. *Journal of Marriage and Family*, v. 78, n. 2, p. 383-400, abr. 2016. <https://doi.org/10.1111/jomf.12274>

RICOUER, P. *Interpretação e ideologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, D. F.: UNESCO/MEC, 2009. p. 13-51. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004878.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

RUBIN, G. The traffic in women. In: REITER, R. (Ed.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210.

RUBIO GRUNDELL, L. Instinto depravado, impulso cego, sueño loco: el antifeminismo contemporáneo en perspectiva histórica. *Encrucijadas. Revista Critica de Ciencias Sociales*, n. 5, p. 121-37, 2013. Disponível em: <<https://www.oalibrary.org/papers2/82ab6eda-0121-4db0-9d6e-0f100a4afdb0/>>. Acesso em: 26 set 2016.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1999a.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-92, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 69, p. 119-36, dez. 1999b. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>

SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 26 set 2016.

SEVERINO, A. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO – SOTER (Org.). *Gênero e teologia: interpelações e perspectivas*. Belo Horizonte: Loyola, 2002. (Questões de gênero, vol. 1).

SOTER (Org.). *Gênero e teologia: interpelações e perspectivas*. Belo Horizonte: Paulinas, 2002.

SOUZA, S. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. *Estudos de Religião*, v. 28, n. 2, p. 188-204, jul./dez., 2014. <https://doi.org/10.15603/2176-1078/er.v28n2p188-204>

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

Submissão em: 02/08/2016

Aprovação em: 07/04/2017