

**A inserção de conteúdos sobre identidade de gênero na escola: Uma visão a partir de
noções sobre conhecimento/saberes**

**The inclusion of content about gender identity at school: A standpoint from notions on
knowledge**

Jaqueline Rosário Santana

Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

E-mail: jaque.r.santana@gmail.com

Vanessa Érica da Silva Santos

Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

E-mail: vanessa.ERICA@hotmail.com

Recebido: 01/06/2018 – Aceito: 21/06/2018

Resumo

A inserção de conteúdos sobre identidade de gênero nas escolas entrou nas agendas de diferentes grupos sociais nos últimos anos, com posições de ataque a tais iniciativas classificando-as como ideológicas. O objetivo deste artigo é situar uma percepção da prática acadêmico/científica a qual se pode recorrer para lidar com a discussão sobre a natureza ideológica da noção de identidade de gênero. Mostra-se, dessa maneira, uma base sobre o que pode ser chamado de ideológico e aborda-se o que se tem proposto em relação à questão da identidade de gênero em torno de conteúdos educacionais. Conclui-se por não defender uma posição, porém, indicando a legitimidade de tais defesas, desde que o embate não se trave a partir da argumentação de “conteúdo ideológico”.

Palavras-chave: Educação; Currículo; Debate Social.

Abstract

The issue of inserting content on gender identity in Brazilian schools has entered the agendas of different social groups in recent years, having parts of society classifying it as ideological. In this paper we aim to present one perception to understand the issue departing from notions on knowledge. In this way, we show a basis of what can be called the ideological and thus far we approach what is proposed on the question of gender identity in educational contents. We conclude by not defending a position, however, indicating the legitimacy of such defenses, provided that the discussion isn't based on the argument of "ideological content".

Keywords: Education; Curriculum; Social Discussion.

1. Introdução

Como objeto de controversa discussão, a questão da identidade de gênero está nos dias atuais balizada por percepções dicotômicas e embates superficiais que tomaram conta das redes sociais digitais (que são nesta época, a forma de interação comunicacional, informação e ao mesmo tempo desinformação dominante no planeta). No que tange especificamente à educação formal, por um lado se advoga pela inclusão nos currículos de conteúdos que auxiliem na superação de desigualdades historicamente constituídas com base em supostas diferenças entre masculino e feminino e, por outro lado, tais perspectivas são combatidas e apontadas como ideológicas (Martins & Castro, 2016).

O assunto, porém, é muito mais complexo do que as bases dicotômicas podem dar conta. A diferença entre os sexos, que como se verá é uma questão diferente da de gênero, é apontada por estudos em variadas áreas do conhecimento, como a neurociência, a psiquiatria, a genética, a sociologia etc. Porém, o gênero vem sendo proposto como diferente do sexo e considerado socialmente construído, o que significa dizer que, independente do sexo (fator biológico) que se nasce com, qualquer pessoa pode se constituir em diferentes gêneros ao longo de sua vida, percebendo-se e atuando em aspectos sociais que não são tradicionalmente atribuídos a seu sexo. Dessa maneira, o conceito de gênero como vem sendo discutido, principalmente no universo feminista, situa-se na esfera social enquanto que sexo se situa no plano biológico (Araújo, 2005).

Nessa seara, tem ganhado relevância, principalmente nas humanidades, a desconstrução de conceitos que hierarquizam os relacionamentos e mantem à margem grupos socialmente discriminados, surgida a partir de uma perspectiva questionadora e inclusiva de estudos sobre corpo, gênero e sexualidade (Dias & Oliveira, 2015). Assim, possui muito destaque atualmente as abordagens que defendem que gênero é primeiro uma “categoria empírica e histórica e, como tal, pode ser usado como uma categoria analítica. Apreendido da realidade empírica, ele expressa as relações históricas e as formas de existência da realidade social” (Araújo, 2005, p. 44).

Advogando pela inclusão dessa discussão nos conteúdos do ensino brasileiro, afirma-se que um tradicional silêncio da escola até os anos 1990 nas questões em torno de sexualidade, deixando esta atribuição notadamente para as famílias, é uma posição ainda defendida por certos grupos que “compreendem a escola como lugar de conhecimentos diversos, mas que deve evitar “ideologizar” demandas contemporâneas”, (Martins & Castro, 2016, p. 132), tendo como exemplo para tal realidade a discussão e também “projeto de lei

denominado “escola sem partido”, que defende a ideia de que muitos professores utilizam a sala de aula para doutrinar seus alunos de acordo com seus posicionamentos ideológicos” (Martins & Castro, 2016, p. 132).

Dessa maneira, se questiona neste artigo, o que é ideologia e como a questão da identidade de gênero se classifica como tal em sua inserção nos conteúdos da educação brasileira. O objetivo do trabalho é situar uma percepção da prática acadêmico/científica a qual se pode recorrer para lidar com temas tão complexos e polêmicos de modo a não tomar posição de defesa ou ataque a qualquer proposição vinda da sociedade e encampada pelas mais diferentes áreas do conhecimento/saber. As posições, aliás, podem ser exercidas, mas para o próprio aprendizado e desenvolvimento dos pesquisadores será que não se torna interessante primeiro colocar as diferentes visões numa busca inicial, se isso for possível, de neutralidade?

O artigo está organizado em mais três seções textuais além desta introdução e das considerações finais. Na seção dois, a seguir, aborda-se uma compreensão do método adotado no texto, o ensaio teórico. Na seção três, logo após as considerações sobre método, aborda-se a percepção sobre conhecimento/saber e a questão da ideologia em tal contexto. Na seção quatro, depois de haver fundamentado o olhar sobre ideologia, se questiona então a pertinência dos conteúdos sobre identidade de gênero na educação brasileira.

2. Método: Ensaio Teórico

Adota-se neste artigo o método de ensaio de produção científica (Larrosa, 2003). Os ensaios são importantes no contexto da pesquisa, uma vez que permitem aos pesquisadores ponderarem sobre o que pode ser cotejado no âmbito da revisão de literatura e na análise documental de fontes primárias sem se eximir da participação como sujeito da pesquisa (Demo, 1991), buscando construir uma visão coerente do assunto.

Um ensaio teórico pode ser desenvolvido de diferentes maneiras, porém, no geral, o que se faz é uma construção de fundamentação teórica de acordo com os interesses da pesquisa e o que já está posto na literatura sobre o tema, para em seguida discutir aspectos que se apresentem como relevantes para os pesquisadores, estabelecendo-se uma “relação permanente entre o sujeito e objeto, um vir-a-ser constituído pela interação da subjetividade com a objetividade dos envolvidos” (Meneghetti, 2011, p. 321).

Geralmente não há nos ensaios seções denominadas de “metodologia” ou

“procedimentos metodológicos” ou semelhantes, nem apontamentos sobre o método de construção do texto. Assim como em Reis, Silva e Figueiredo (2015), se costuma ir direto ao assunto, construindo um raciocínio organizado sobre a temática em seções textuais que abordam aspectos específicos em apreciação. Porém, no caso deste ensaio a seção de método foi incluída de maneira a exercitar uma possibilidade de falar sobre assunto pouco compreendido por pesquisadores iniciantes, visando sempre ampliar espaços de entendimento.

Ensaio também não costumam lidar com análise e resultados nos parâmetros ditos científicos da tradição e nem há a necessidade de se apontar tipologias de pesquisa, ainda que em muitos casos os pesquisadores incluam tais especificações geralmente para cumprir a lógica do exigido nas diretrizes do espaço de publicação e nas normas de apresentação de trabalhos acadêmicos. Produzir ensaios teóricos atende à necessidade de desenvolvimento de textos e publicação do andamento dos processos acadêmicos, que nem sempre contam com pesquisas empíricas para trabalhar a clássica realização teoria/método/análise/resultados. Dessa maneira, se passa a seguir para a explicitação dos argumentos que embasam a abordagem aqui adotada no que tange a uma discussão sobre identidade de gênero e ideologia. Como se conhece algo? Como se sabe o que é ideologia?

3. Como se conhece, como se sabe? A questão da ideologia

A tarefa de falar sobre maneiras de conhecer/saber humanas tornou-se gigantesca com o tempo de suposto acontecimento histórico desta manifestação chamada de ser humano no planeta. Atualmente se faz necessária cautela, circunscrever o domínio do qual se fala, não generalizar, deixar o mais claro possível a especificidade para a qual se está olhando. Porque a apreensão dos saberes perpassa por diferentes domínios, dos práticos aos filosóficos, sendo que esses domínios não estão isolados em seus contextos exclusivos. Como líquidos continuamente despejados em recipientes frágeis colocados lado a lado e com laterais porosas, os domínios do saber transbordam, vazam, misturam-se uns com os outros, ainda que os rótulos na frente dos recipientes discriminem sua suposta natureza (filosofia, religião, ciência e experiência) e os horizontes da humanidade, orientando-se predominantemente pela moderna ciência, operem com zonas ontológicas artificialmente delimitadas e disputadas pela fragmentação dos saberes (Morin, 2014).

Dessa maneira, se faz necessário dizer que se olha a partir do Direito e afirmar que

nesse meio as definições do que é conhecimento válido, mesmo aquele que é denominado de científico em certos espaços, não separam nitidamente o julgamento de valor da proposição científica. Em síntese afirma-se, da mesma maneira que Santos, Abdouch e Vieira (2017), que existe uma racionalidade específica ao Direito e que essa não precisa se vincular aos métodos de investigação característicos das ditas “ciências duras”. Ao que se amplia aqui para afirmar também que se compreende que qualquer domínio de conhecimento de investigação não precisa se vincular aos métodos de investigação de qualquer outra dita “ciência”.

Esse tipo de compreensão não é mais novidade, uma vez que, dentre outras abordagens do conhecimento, uma ampla assimilação do que se chama de pós-estruturalismo ocorre nas humanidades há algum tempo, questionando principalmente as relações entre poder e saberes, além do mais recente pós-colonialismo (Costa, 2006) que aponta para a vinculação e inadequação das bases e modos de conhecer centrados no norte cultural em relação aos interesses e realidades do sul cultural. Divisão essa que não obedece, como o termo “cultural” quer deixar entender, a aspectos geográficos territoriais, mas sim aos interesses de supostamente dominantes e dominados do conhecimento (B. de S. Santos, 2002).

Isso posto, se pode dizer que se conhece, se sabe, por diferentes vias, não sendo a via epistemológica necessariamente a melhor e nem a mais adequada para os variados problemas da vida, porém, uma vez que se ingressa na via epistemológica, por opção ou necessidade, há que se considerar que anterior ao modo de conhecer científico há a definição da natureza do que se quer conhecer, a ontologia, e o caráter ontológico dos objetos define, se não totalmente, em grande parte como o objeto será conhecido (Guareschi, 2003). Não se colocando aqui o termo objeto na acepção de separação entre objeto e sujeito do conhecimento, obviamente, mas apenas como indicativo daquilo que se busca conhecer.

Ontologia trata daquilo que é tomado como “o que é” de um determinado objeto do interesse. No Direito, nas Ciências Sociais Aplicadas de uma maneira geral, as discussões já partem de definições anteriores das Ciências Sociais e de outros campos que delimitam o objeto a ser conhecido, ou seja, o Direito e as Ciências Sociais Aplicadas de uma maneira geral costumam, até por necessidade de abarcar outras práticas, se abster da discussão metafísica. Nesse âmbito o conceito de ideologia está mais próximo da Ciência Política, campo no qual mais nitidamente se aborda a ausência de neutralidade dos termos.

Nenhum termo da linguagem política é ideologicamente neutro. Cada um deles pode ser usado como base na orientação política do usuário para gerar reações emocionais, para obter aprovação ou desaprovação de um certo comportamento,

para provocar, enfim, consenso ou dissenso (Bobbio, Matteucci, & Pasquino, 2014, pp. V–VI).

Portanto, pode-se imaginar o exercício limitante de qualquer produção textual se fosse se levar a cabo a investigação ontológica de todos os termos polêmicos de um texto, todavia, ao falar-se em ideologia numa questão tão complexa é preciso no mínimo o cuidado de tentar não incorrer na possibilidade circular de tratar a ideologia também por algum aspecto ideológico. Pelo menos se faz necessária uma revisão de diferentes conceitos de ideologia postos no conhecimento até agora, ao ponto de se poder considerar seus aspectos ontológicos de maneira a apontar o que é adequado chamar ou não de ideologia e em que sentidos. Tal necessidade é especialmente endereçada ao conceito de ideologia devido à sua reconhecida controvérsia e amplitude de significados.

Existem poucos conceitos na história da ciência social moderna que sejam tão enigmáticos e polissêmicos como esse de ideologia. Ao longo dos últimos dois séculos ele se tornou objeto de uma acumulação incrível, até mesmo fabulosa, de ambiguidades, paradoxos, arbitrariedades, contra-sensos e equívocos (Löwy, 1987, p. 9-10, apud Konder, 2002, p. 9).

A situação se destaca ainda mais quando se vê contextualizações do próprio conhecimento científico como também ideológico, sendo necessário “que toda ciência se interrogue sobre suas estruturas ideológicas e seu enraizamento sociocultural” (Morin, 2005, p. 25). Daí que a delicadeza, o afinco, a responsabilidade dos pesquisadores se torna crucial em áreas como o Direito na qual a imiscuidade entre valores e conhecimento científico é comum. Valores declarados, diga-se de passagem, porque se pode dizer que os valores estão lá mesmo naquelas ciências ditas neutras.

A ideologia se torna ainda mais complexa porque não se insere apenas no campo da linguagem científica.

Tanto na linguagem política prática, como na linguagem filosófica, sociológica e político-científica, não existe talvez nenhuma outra palavra que possa ser comparada à Ideologia pela frequência com a qual é empregada e, sobretudo, pela gama de significados diferentes que lhe são atribuídos. No intrincado e múltiplo uso do termo, pode-se delinear, entretanto, duas tendências gerais ou dois tipos gerais de significado que Norberto Bobbio se propôs a chamar de "significado fraco" e de "significado forte" da Ideologia. No seu significado fraco, Ideologia designa o *genus*, ou a *species* diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de idéias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos. O significado forte tem origem no conceito de Ideologia de Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção da falsidade: a Ideologia é uma crença falsa (Bobbio et al., 2014, p. 585).

Assim, uma vez contextualizada a adequação de falar ou não em ideologia em qualquer assunto tratado na maneira da produção acadêmica/científica responsável, parte-se a seguir para uma discussão do assunto em si da inclusão de conteúdos sobre identidade de gênero no ensino brasileiro.

4. Cabe incluir conteúdo sobre identidade de gênero no ensino brasileiro?

A noção de gênero pode ser entendida como se referindo “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto” (Louro, 1998, p. 77), trazendo assim a reflexão de que as diferenças são impostas nas formas que são culturalmente representadas por meio da fala, ações e outros mecanismos que ao longo da vida se tem contato e que acabam por formar um pensamento pré-determinado. Propõem os estudos de gênero que o masculino e feminino não são determinações biológicas, mas sim conquista cultural. A identidade de gênero está relacionada “à mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo, significando que tanto a masculinidade como a feminilidade são encontradas em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes”(Stoller, 1993, p. 28).

A prática educativa, por sua vez, requer sentido para todos os envolvidos, o que, segundo Tardif (2010, p. 182) perpassa por uma “ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro”. A educação pode ser vista por diferentes ângulos como “uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmo” (Tardif, 2010, p. 182).

A questão do aprimoramento da pessoa humana permeada por uma formação ética, desenvolvimento de autonomia intelectual e pensamento crítico é uma grande temática na qual o papel da escola, através do ensino direto de práticas de respeito à diversidade, pode ser fundamental para a construção de uma sociedade despida de estereótipos. Dessa maneira, há a compreensão de que as particularidades distintivas aos homens e às mulheres devem ser questionadas e desnaturalizadas, pois fazem parte de um processo histórico de construção (Dias & Oliveira, 2015).

A demarcação social do gênero, segundo Louro (1998), manifestou-se na constituição dos movimentos feministas do século XX e se sobressaiu especificamente a partir da década

de 1960, quando o movimento feminista passou a ser mais visível no meio social. Com as mudanças sociais, novas concepções de orientação sexual, que como se viu é algo diferente da identidade de gênero, despontaram reivindicando seus direitos de igualdade, assim como as mulheres lutaram e continuam lutando. Logo, a ideia do esclarecimento dessa situação na base formal da educação é uma prática considerada importante por quem milita nesse campo.

A introdução das temáticas como cultura, multiculturalismo, corpo, diversidade de gênero e sexual, desigualdade, equidade, diferença, classe, relações étnicas, geração nos currículos formais escolares, na gestão escolar e no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino pode desenvolver uma prática pedagógica mais tolerante às diferenças. Como esses são os definidores do processo de ensino, das práticas escolares, do papel dos/as docentes e da própria função de educação que as instituições desenvolvem, faz-se necessário ampliar o olhar sobre essas temáticas ou dar uma maior visibilidade dentro das metas e estratégias para serem alcançadas no decorrer do ano letivo (Dias & Oliveira, 2015, p. 260).

É fato que os estudos de gênero despontaram como um mecanismo analítico e político que permite compreender “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (Scott, 1995, p. 72). Olhando-se para o binômio homem e mulher sob a visão de construção social pode-se visualizar o simbolismo presente em vestimentas, comportamentos e outros, que ao serem socialmente distintos para homens e mulheres pressupõem o sexo como forma de poder para o gênero masculino e submissão do feminino.

Ao abordar esse tema, Louro (1998) afirma que se tem que abandonar os discursos essencialistas de gênero, ligados prioritariamente ao aspecto dicotômico sexo/gênero, para pensá-lo a partir da cultura. A visão que se tem sobre o feminino e masculino podem ser substituídas pelas relações sociais demarcadas no tempo e espaço. Sendo que a escola, nesse contexto, é vista como espaço de integração e ferramenta de poder, como uma possível “voz crítica contextualizada e situada” (Alarcão, 2011, p. 25).

O currículo, por sua vez, tradicionalmente está fundamentado na cultura dominante (Bourdieu, 1999). E sendo assim as ideologias dominantes estão presentes no currículo ao longo da história, pautando as definições para como as pessoas se percebem constroem suas identidades fixas de subordinação e não questionam seus espaços. É por exemplo, “através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (Silva, 1999, p. 107), dando destaque ao ser humano como resultado de um processo cultural e social que a escola produz e reproduz diuturnamente.

Certos estudos, ditos pós-críticos, “questionam o poder ideológico da escola, contestando a ideia de identidades fixas, mostrando como o sujeito da modernidade tardia apresenta suas identidades móveis e desfragmentadas” (Dias & Oliveira, 2015, p. 262). Nesse

sentido, o ensino com conteúdos sobre identidade de gênero traz a promessa de desconstrução da tendência à homogeneização, ao padrão, dando ênfase ao reconhecimento da diferença, em um processo de confronto permanente, bem como o diálogo e empatia em relação ao outro que colabora e interfere na troca que são as construções do conhecimento e das identidades. Tais processos coadunam-se, dentro outras concepções, com a noção de escolas reflexivas (Alarcão, 2011).

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta (Alarcão, 2011, p. 40).

Na abordagem de Scott (1995) há uma elucidação dos gêneros feminino e masculino na sociedade residente no fato de não colocá-los em oposição, porém, destacando a relevância de desconstrução da supremacia do gênero masculino sobre o feminino, buscando uma isonomia social e política que inclui sexo, classe e raça. Nessa esteira, fala-se que “formação de um corpo docente laico, formado com bases nas ciências profanas e na nova pedagogia, manifesta-se como uma exigência interna do desenvolvimento do sistema escolar moderno” (Tardif, 2010, p. 45).

Percebe-se, assim, que nos processos educativos, que estão relacionados à socialização, pode vir a ser relevante a compreensão da análise de gênero na instituição escolar, visando à contribuição de comportamentos e práticas não sexistas, a aceitação da diversidade e a tolerância ao outro. Requer-se dos professores, nesse caso, um repensar do seu papel, refletindo sobre o valor diferenciado de suas informações de acordo com o acesso que os alunos tenham de outras fontes informacionais (Alarcão, 2011).

A escola é vista dessa maneira como um filtro de informações midiáticas e políticas e nesse sentido Tardif (2010, p. 116) aponta que os discursos contemporâneos sobre o ensino, em sua maioria, seja o da mídia, formadores de opinião, classe política e também de docentes universitários, preocupam-se com o que deveriam ou não fazer os professores ao invés de que com o que fazem realmente. “Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um "ofício moral", que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública” (Tardif, 2010, p. 116).

Em paralelo aos anseios da opinião pública, portanto, institucionalmente no Brasil se vem tentando organizar a visão de necessário questionamento do papel da escola e nesse âmbito o tema da identidade de gênero vinha sendo inserido em documentos como as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Conselho Nacional de Educação, 2010), que apresenta declarações do tipo:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade, todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (Conselho Nacional de Educação, 2010, p. 10).

A prática, porém, desde pelo menos 2014 nas discussões do Plano Nacional de Educação – PNE se tornou complicada, com acusações de inserção de ideologia nas escolas e chegando ter retiradas as menções à identidade de gênero de documentos oficiais no campo da Educação (Cancian, 2017). Mas afirmar que a discussão de gênero nas escolas é ideológica é afirmação vazia ou no mínimo tautológica, uma vez que qualquer tipo de narrativa analítica, de conteúdo educacional, conteúdo de conhecimento, de saber, é mesmo ideologia pelo menos em seu significado fraco, como exposto na seção anterior deste ensaio. Contém ideologia em seus aspectos, inclusive o próprio conhecimento que permite a quem afirma que se trata de ideologia a inserção da discussão de identidade de gênero na educação é também ideológico nesse sentido. Portanto, quem atira pedras nesse caso tem telhado de vidro.

Com isso não se está julgando se a inserção da discussão sobre identidade de gênero no ensino brasileiro é boa ou ruim, adequada ou não. Porque tratar do assunto nesse ponto significa sim defender ideologias, sejam elas contrárias ou favoráveis a tal questão. Essa é uma possibilidade, claro. Não se vê nada de errado num pesquisador defender uma ideologia, como se disse, a questão ontológica não tem como ser debatida em todos os espaços a toda vez que se for tratar de um determinado assunto. Portanto, as ideologias (em seu significado fraco, como se diferenciou neste texto) podem ajudar nesse ponto. Defender ideologias, desde que se tenha consciência e clareza de que são ideologias, não é algo imoral nem “cientificamente” incorreto. O que não parece adequado é acusar algo de ser ideológico também com base em ideologias e ao mesmo tempo não haver clareza de que se tratam apenas de compreensões ideológicas diferentes.

5. Considerações Finais

Neste ensaio se procurou mostrar que há ponderações importantes sobre conhecimentos/saberes às quais se pode recorrer para embasar o lugar do qual se fala sobre assuntos polêmicos que se encontram em discussão na sociedade. Entende-se que pesquisadores de uma maneira geral conhecem/sabem de tais aspectos, mas que muitas vezes as injunções do fazer acadêmico/científico não permitem que se exercite uma, se pode dizer, quase digressão por domínios do entendimento geral antes de tocar especificamente nos pontos a serem abordados.

A discussão da inserção de conteúdos sobre identidade de gênero nas escolas brasileiras é, entretanto, um desses assuntos que requer a retomada de ponderações. Como se viu, a própria discussão sobre o que é ideologia é ampla e perpassa por ramos dos saberes nos quais ideologias são a base de tudo. Isso sem ter em conta, também como se abordou, que o próprio conhecimento científico pode ser visto como ideológico e que nesse caso cabe refletir sobre pelos menos os dois significados colocados por Bobbio para o termo ideologia, sendo o chamado significado fraco, “um conjunto de idéias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos” (Bobbio et al., 2014, p. 585), algo claramente identificável e compreensível no cotidiano social.

Dessa maneira, ponderou-se sobre os usos do termo ideologia e se questionou a inserção de conteúdo sobre identidade de gênero nas escolas, apresentando posições da literatura no que tange ao assunto e ao papel da escola. Nesse aspecto, porém, não se defende a inclusão ou não desse assunto no conteúdo escolar, ainda que se considere legítima a defesa de tais inclusões e também a defesa da não inclusão, desde que se aborde o tema por outros aspectos fundamentados e não por indicarem se tratar de conteúdos ideológicos, porquanto, pelo que se viu, defender ou atacar ideologia se dá com base em ideologia divergente e, dessa maneira, não conduz a uma adequada explicitação do assunto e seus possíveis benefícios ou malefícios para a sociedade.

Como sugestão para continuidade de discussões nesse campo, sob a ótica do Direito é possível observar as mudanças sociais que tem sido implementadas objetivamente nos conceitos de gênero em diferentes áreas a partir da legislação e das decisões judiciais, ponderando pontualmente o espaço ou não de inserção de tais perspectivas na escola em função das discussões sobre currículo. Os debates envolvem obviamente a necessidade de conhecimento multidisciplinar e a capacidade de articulação entre os diferentes saberes.

Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8th ed.). São Paulo: Cortez.
- Araújo, M. de F. (2005). Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Psicologia Clínica*, 17(2). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/2910/291022005004/>
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (2014). *Diccionario de Política. Igarss 2014* (11th ed.). Brasília: Editora UnB. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cancian, N. (2017). Ministério tira “identidade de gênero” e “orientação sexual” da base curricular. *Folha de São Paulo*. Retrieved from <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>
- Conselho Nacional de Educação. (2010). Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192
- Costa, S. (2006). Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21(60), 117–134. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v21n60/29764.pdf>
- Demo, P. (1991). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Dias, A. F., & Oliveira, D. A. de. (2015). As abordagens de corpo, gênero e sexualidade no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, SE. *HOLOS*, 3(0), 259. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3084>
- Guareschi, P. A. (2003). Pressupostos Metafísicos e Epistemológicos na Pesquisa. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 16(2), 245–255. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a04v16n2>
- Konder, L. (2002). *A questão da ideologia*. São Paulo: Cia das Letras.
- Larrosa, K. (2003). O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, 28(2), 101–115. Retrieved from <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>.
- Louro, G. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Martins, R. R., & Castro, R. M. M. de. (2016). Diversidade sexual e de gênero no contexto escolar: conceitos, políticas públicas e função da escola. *Revista Profissão Docente*, 16(34). Retrieved from <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1047>

- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio teórico. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, 15(2). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/840/84018474010/>
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência* (8th ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2014). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. (Cortez, Ed.) (2nd ed.). São Paulo.
- Reis, D. A. dos, Silva, L. F., & Figueiredo, N. (2015). As Complexidades Inerentes ao tema “Mudanças Climáticas”: Desafios e Perspectivas para o Ensino de Física. *Revista Ensaio*, 17(3), 535–554. <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170301>
- Santos, B. de S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 237–280. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Santos, M. W., Abdouch, R., & Vieira, V. (2017, September). Pode o direito ser racional sem buscar causalidade? *Jota*. Retrieved from <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/pode-o-direito-ser-racional-sem-buscar-causalidade-07092017>
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71–99. Retrieved from <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>
- Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stoller, R. (1993). *Masculinidade e feminilidade (apresentações de gênero)*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2010). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.