

QUESTÕES DE GÊNERO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

ANTONIO CARLOS DIAS JUNIOR

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Departamento de Ciências Sociais na Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.
ORCID: 0000-0001-6556-6118. E-mail: acdiasjr@unicamp.br

ALAN CABALLERO

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Pedagogia e Mestrando na linha de Educação e Ciências Sociais, ambos pela UNICAMP. Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES).
ORCID: 0000-0003-1270-0971. E-mail: alanisaac09@gmail.com



QUESTÕES DE GÊNERO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Nossa intenção é problematizar o discurso de gênero que opera concomitantemente o discurso neoliberal de Aprendizagem ao Longo da Vida - UNESCO em políticas globais e locais, neste caso no Brasil. Para isto verificamos este discurso por meio de análise documental na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), Declaração de Incheon (2015a), Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2015b) e Base Nacional Comum Curricular (2017). A discussão e resultados apresentam essas políticas em concordância com uma lógica empreendedora que finda por reiterar binarismos e heterossexismos. Concluimos que políticas globais entendidas, sobretudo, pelos fluxos da performatividade competitiva de Stephen Ball podem exibir estruturas da performatividade de gênero de Judith Butler.

Palavras-chave: Gênero. Aprendizagem ao Longo da Vida. Performatividade.

CUESTIONES DE GÉNERO EM LA APRENDIZAJE A LO LARGO D-E LA VIDA

Nuestra intención es problematizar el discurso de género que opera concomitantemente el concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida - UNESCO en políticas globales e locales, en este caso en Brasil. Para esto, verificamos este discurso por medio del análisis documental en la Lei de Diretrizes e Base de la Educación Nacional (1996), Declaración de Incheon (2015a), Relatório de Monitoramento Global de Educación Para Todos (2015b) y la Base Nacional Comum Curricular. La discusión e resultados presenta esas políticas en concordancia con una lógica emprendedora que termina por reiterar binarismos e heterossexismos. Concluyimos que políticas globales comprendidas, además, por los flujos de la performatividad competitiva de Stephen Ball pueden exibir estructuras de la performatividad de género de Judith Butler.

Palabras-clave: Género. Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Performatividad.

GENDER QUESTIONS IN THE LIFE-LONG LEARNING

We intend to problematize the discourse of gender that operates concomitantly the concept of Life-long Learning UNESCO in global and local policies, Brazil in this case. For this, we verified this discourse by documental analysis in Law of Guideline and Basis of National Education (1996), Incheon Declaration (2015a), Global Monitoring Report of Education For All (2015b) and the Common National Curricular Basis (2017). Our discussion and results presents these policies in agreement within a enterprenoural logic and end up to reiterate binarisms and heteronormativities. We conclude that global policies understood, mainly, by the flow of the Stephen Ball's competitive performative may display structures of the Judith Butler's gender performative.

Keywords: Gender. Life-long Learning. Performativity.

QUESTÕES DE GÊNERO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Introdução

As discussões e resultados deste artigo decorrem do projeto de pesquisa “Corpo e gênero na escola: o trabalho dos gestores escolares em um campo de disputas” (iniciado em 2018) e foram apresentados em uma primeira oportunidade na oficina “Questões de gênero e políticas globais” na XII Semana de Educação, em 2018, organizada pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essa apresentação delineou um percurso de leitura de algumas políticas locais brasileiras em conjunto com políticas globais, iniciadas pelo recente acréscimo do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) - UNESCO à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 13.632/2018, percorrendo a Declaração de Incheon e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este percurso pelo texto das políticas estava acompanhado do objetivo de explorar a aparição das questões de gênero (e sexualidade, exposto adiante) no discurso neoliberal de ALV na agenda pós-2015. É evidente que essas políticas denotam preocupações, valores e interesses ao abordar gênero, tanto no próprio texto quanto para a história da política. Nesta chave, destacamos os contextos da palavra *gênero* no interior destas políticas, oferecendo problematizações. Nossa análise caminha no sentido de apontar como a ALV em uma agenda pós-2015 aborda gênero de forma insuficiente para alcançar a equidade de gênero, visto que seus esforços estão inteiramente voltados para atividades performativas das economias de mercado na proliferação de conhecimentos necessários para a *boa educação* no século XXI, de caráter flexível e instável, com destaque para outro efeito paralelo: reiterar as normas de gênero de uma sociedade heteronormativa pelo silenciamento e invisibilidade de algumas questões de gênero e sexualidade, as quais, por sua vez, seriam necessárias para eliminar as causas de desigualdades e violências de gênero identificadas nessas políticas, implicando na presença de estruturas e estabilidades interiorizadas de populações em economias globalizadas.

Breve apontamento metodológico

Neste artigo seguimos os passos metodológicos da abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994), de orientação pós-estruturalista, concentrado no estudo de discursos políticos por meio da trajetória de políticas públicas. Nesta perspectiva, as políticas movimentam-se entre



diferentes contextos de produção, portanto são influenciadas, formuladas e implementadas por uma pluralidade de atores políticos responsáveis por atribuir novos sentidos e práticas às políticas existentes, exigindo criatividade e (re)tradução nos processos de significação das políticas para novos contextos. Para nossos propósitos, concentramos nossos esforços na apresentação do contexto de influência para as políticas educacionais, contexto no qual “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51), destacando-se o conceito de ALV como o discurso de referência de políticas globais para a atuação em contextos locais.

Utilizamos o método de análise documental por palavras-chave (LUDKE & ANDRÉ, 1986) para selecionar os trechos sujeitos a problematizações de gênero. Assim, selecionamos as palavras *corpo*, *sexo*, *gênero*, *sexualidade*, *mulher* e *menina* como buscadores para a pesquisa, pois estão sujeitas a uma multiplicidade de sentidos e, portanto, a diferentes inteligibilidades (BUTLER, 2005; 2017). Como o uso da linguagem é a tônica da abordagem do ciclo de políticas, entendemos que as condições de aparição das palavras-chaves nos textos das políticas aliadas a um contexto de influência (mobilização do conceito de ALV) tornam-se imprescindíveis para compreendermos as enunciações prováveis desses significantes a outros contextos políticos, denotando a orientação de práticas locais a interesses globais. Por esta razão, concentramos a discussão na problematização dos termos, tal como aparecem nos documentos, a partir do conceito de gênero (BUTLER, 2017).

Estado e políticas públicas

Cabe-nos lembrar que a ação de um Estado, ou ainda, sua estatidade, recai sobre suas políticas (HOFLING, 2001). Também estamos de acordo com Pires (2011, p.7) quando afirma: “as políticas públicas são o principal instrumento à disposição dos governos para enfrentar problemas associados às desigualdades entre cidadãos, segmentos da população e unidades do território”.

As políticas podem minimizar ou acentuar desigualdades, tensão que está presente na disposição mais bem-intencionada dos agentes sociais. A exemplo, essa tensão pode ser percebida na sexualização do corpo da mulher negra quando, numa reunião de planejamento familiar no SUS com uma equipe de três mulheres (duas brancas e uma negra), a justificativa cultural de que “elas querem é pegar filho, começar cedo, é uma cultura da comunidade, muito difícil” responde à seguinte pergunta: “será que nosso planejamento familiar não está funcionando?” (MILANEZI, 2011, p.40).

Ou ainda em outro exemplo, tomado de Campello: um programa de cisternas, política de saúde de acesso a saneamento no Nordeste brasileiro, permitiu que em pouco mais de uma década fossem “construídas 1,2 milhões de cisternas beneficiando 4,6 milhões de pessoas”, entre elas “mulheres que deixaram de carregar água em suas cabeças, liberando tempo livre para outras atividades”, sendo 73% das cisternas entregues “para famílias chefiadas por mulheres” (CAMPELLO, 2017, p.28), contribuindo para minimizar desigualdades nas relações de gênero e étnico-raciais, efeitos conseguidos também por políticas de habitação, como a urbanização das favelas e por programas como Minha Casa Minha Vida, capazes de diminuir, entre 2002 e 2015, de 16,1% para 7,5% o número de famílias nos 5% mais pobres, que “residiam em domicílios precários, sem paredes de alvenaria, madeira ou revestimento adequado” (CAMPELLO, 2017, p.35)¹ e o aumento de máquinas de lavar e energia elétrica nos lares.

Podemos citar, ainda, um terceiro exemplo: o fracasso escolar é mais comum para meninos do que para meninas. Também é mais comum entre os negros do que entre brancos. E, por sua vez, mais comum para os meninos negros do que para as meninas brancas. Qualquer política de combate ao fracasso escolar, isto é, interessada em aumentar o fluxo escolar, deveria buscar evitar explicações nas quais o fracasso recaia exclusivamente sobre os próprios alunos, como enunciar que os jovens “não querem nada” (como se não se esforçam para alcançar seus objetivos) ou são “problemáticos” (casos de indisciplina, preguiça ou dificuldade de aprendizagem) (OLIVEIRA & CARVALHO, 2011, p.22).

Tomamos estes exemplos para ilustrar o que tomamos por biopoder (FOUCAULT, 2008). Assim, dado este panorama de políticas públicas com viés de gênero, pretendemos problematizar como questões de gênero materializam-se no texto de políticas educacionais relacionadas à ALV. As indicações trazidas por esta empreitada também corroboram para suspeitar o quanto a narrativa construída pela ALV pode ser generalizada para outras políticas públicas, como aquelas expostas acima (CAMPELLO, 2017; MILANEZI, 2011; OLIVEIRA & CARVALHO, 2011), pondo em xeque a própria noção de Pires (2011) de que teriam como objetivo a diminuição das desigualdades, aumento da justiça social e cidadania, sem ponderar sobre o controle biopolítico que elas exercem sobre a população (FOUCAULT, 1979).

¹ “As casas chegaram a quem mais precisava: 85% das famílias chefiadas por mulheres, 46% recebem Bolsa Família, 66,8% são negros (pretos e pardos), 53% têm ensino fundamental incompleto e não tem instrução e 70% têm até R\$ 800,00 de renda mensal” (CAMPELLO, 2017, p.37).



Pode-se compreender a biopolítica como a operação conjunta dos poderes disciplinares e confessionais a serviço de um Estado na intenção de prever, calcular e transformar em estatísticas o comportamento de uma população, valorizando aspectos biológicos do corpo, sejam eles “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar” (FOUCAULT, 2015, p.150). Esta definição de biopolítica possui em seu princípio a administração dos corpos pela intervenção sobre a vida da espécie humana, demonstrando um racismo biologicista em sua base, para o qual o sexo representou suas possibilidades de dispersão.

As políticas sociais, com efeito, encerram uma nova racionalidade do biopoder pautada no bem-estar social, orientadas nesse sentido para que elementos indiretamente relacionados à economia², como a população, tornem-se condições para o funcionamento de um mercado (FOUCAULT, 2008). Neste registro, as políticas que recaem sobre o sexo são a razão da disseminação dos poderes biopolíticos, racistas em seu acontecimento:

Toda uma política do povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, da propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes no nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida cotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue e fazer triunfar a raça (FOUCAULT, 2015, p.162).

Sangue esse que evoca a hereditariedade e as alianças familiares, pelas quais se constituiu o dispositivo de sexualidade com função de controlar, regular e interferir sobre a vida de uma população. A política do sexo apresenta-se como uma política social, sendo esta compreensão de política adequada para prosseguirmos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e incorreremos na Declaração de Incheon (2015a), no Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (RMG) (2015b) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), para as quais a ALV é o discurso biopolítico com efeitos performativos na educação. Apesar da relação entre performatividade e mercado ser uma literatura já consolidada, como demonstrada pelos estudos de Stephen Ball no decorrer deste artigo, encontramos em Judith Butler um importante complemento aos efeitos de mercado instaurados por poderes biopolíticos, ainda que a correlação entre mercado e gênero seja menos recorrente em sua obra em relação a temas como Estado e gênero ou política e gênero.

² O preço pode ser tomado como diretamente relacionado ao mercado (FOUCAULT, 2008).

Se tal correlação entre mercado, gênero e políticas torna-se viável, ocorre na exata medida em que o Estado internaliza interesses mercadológicos nos quais as políticas possuem efeitos biopolíticos, sendo direta sua correlação com o gênero uma vez que requer ficções sobre o sexo para materializar seus efeitos. Postas essas questões introdutórias, problematizaremos a possibilidade da construção de uma igualdade de gênero³ pelo conceito de ALV na agenda pós-2015.

Performatividades na política (social) do sexo

A. Aprendizagem ao Longo da Vida e gestão do mercado

Em 6 de março de 2018 foi acrescentado um novo artigo à LDB, no qual podemos ler: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XVIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Este último termo, “aprendizagem ao longo da vida”, remete à Declaração de Incheon, resultado do Fórum Mundial de Educação de 2015, dividida em três partes: *Preâmbulo, Rumo a 2030: uma nova visão para a educação e Implementação de nossa agenda conjunta*.

A Declaração de Incheon, de 21 de maio de 2015, é antecedida pela Declaração de Jomtien ([1990]1998) e Declaração de Dakar ([2000]2001), sendo a década de 1990 o período de expansão das políticas neoliberais para a educação, com o incentivo à “livre iniciativa” utilizando o mercado como “o melhor dos caminhos para gerar Eficiência, Justiça e Riqueza” cujos resultados, “nos limites da liberdade, são a paz e a harmonia internacional” (MORAES, 1998, p.104).

Inserida nesse contexto, a ALV atende à substituição da noção de *qualificação* pela de *competências* em virtude da “escola assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano” (LAVAL, 2004, p.46) em que os saberes tornam-se conteúdos de um saber-fazer ao contrário de um saber-memorizável, isto é, os conhecimentos devem ser acompanhados da prática e não apenas exercícios mentais. Este paradigma utilitarista repousa essencialmente no conhecimento como uma ferramenta profissional para o mercado, acompanhado da autoaprendizagem contínua e responsabilização do educando pelas suas escolhas no mercado educacional, isto é, por suas *competências*:

3 Entendemos que paridade de gênero, equidade de gênero e igualdade de gênero não devem ser compreendidos como sinônimos. Em todo caso, compreendemos que igualdade de gênero não problematiza a identidade como equidade de gênero, que o faz pelo conceito de diferença.



“aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p.55). A educação torna-se então uma mercadoria descartável que mede a empregabilidade de um profissional.

Compreendemos a ALV como uma atitude voltada ao *aprender a aprender*, um imperativo de formação para a vida sem apego à experiência (LAVAL, 2004). Sua intenção performativa na educação ocorre num currículo imerso em TICs, aprendizagem de línguas, alfabetização e operações matemáticas. A isto se somam estratégias biopolíticas de produção de corpos úteis e saudáveis esperados por sociedades heteronormativas em economias de mercado competitivo, as quais criam, entre outras, narrativas sobre HIV, AIDS, gravidez precoce e violências de gênero, as quais corroboram com discursos de eficiência e produtividade. A performatividade de mercado constrói uma narrativa que insinua quais sexualidades são necessárias para uma boa educação no século XXI, que estão inseridas, ainda, em contextos “glocalizados” em que são ressignificadas para hibridizar tendências e interesses locais às políticas globais.

Devemos ressaltar que a Declaração de Incheon defende a *expansão do acesso, inclusão e equidade, igualdade de gênero, educação de qualidade e oportunidades de educação ao longo da vida*, além de complementar o quarto tópico dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis⁴ (ODS 4): “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Assim, o Art. 3º da LDB (1996) encontra respaldo em políticas globais.

Na Declaração de Incheon, sobre as *oportunidades de educação ao longo da vida* temos o seguinte:

Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. Também nos empenhamos

⁴ Que substituíram em 2011 os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, à aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços (UNESCO, 2015a, p.3-4).

Com atenção especial para meninas e mulheres, *Igualdade de gênero* parece ser ponto fulcral para a resolução desta questão, sendo descrita da seguinte forma:

Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero (UNESCO, 2015a, p.2).

Os interesses e direitos defendidos na Declaração de Incheon estão respaldados em pesquisas e discussões. No texto são mencionados a Reunião Mundial sobre Educação para Todos⁵, o Grupo de Trabalho Aberto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável⁶ e o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2015, além do que denominam casualmente de relatórios regionais⁷.

O RMG (2015) é de fácil acesso e apresenta resultados da monitoração (“quase anualmente”) do “progresso rumo aos objetivos de EPT e aos dois Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relativos à educação” (UNESCO, 2015b, p.5), apresentados em seis objetivos, dos quais focamos no objetivo sobre gênero, e revisão de doze estratégias do Marco de Dakar responsáveis por acelerar as conquistas dos objetivos do EPT, das quais trataremos as estratégias seis, sete e oito, respectivamente. O documento em questão “fornece aos formuladores uma fonte oficial para defender que a educação seja a chave da arquitetura global de desenvolvimento pós-2015”, além de servir como “ferramenta indispensável para governos, pesquisadores, especialistas, em educação e desenvolvimento, mídia e estudantes” (UNESCO, 2015b, p.57).

Devemos recordar, utilizando Ball (2011, p.45-46) que “as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o

5 Nossas pesquisas não encontraram qualquer documento ou discussão que integrasse esta reunião.

6 Nossas pesquisas não encontraram qualquer documento ou discussão que integrasse este grupo de trabalho.

7 Encontramos no Relatório nacional voluntário sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável (2017) uma amostra desse esforço de monitoramento, o qual, em linhas gerais, não difere dos propósitos e questões demonstrados abaixo.



que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. O que sabemos é que as políticas que pretendemos analisar corroboram com um novo paradigma de gestão pública, fazendo do gestor seu “herói cultural” (BALL, 2001) ao incentivar a cultura corporativa ou empresarial.

Outro ponto relevante, relacionado ao nosso objetivo inicial, é a preocupação de algumas políticas com a igualdade de gênero e questões de sexualidade (Declaração de Incheon) ou apenas com abordagens sobre a sexualidade (BNCC, como veremos adiante). A exclusão ou acréscimo de palavras em textos políticos, como gênero e sexualidade (que podem assim assumir função conceitual)⁸, não está necessariamente acompanhada de performatividades de gênero, já que exigiria na implementação da política a adequação entre a ação da equipe gestora e as intenções do legislador (BUTLER, 2005).

Neste novo paradigma de gestão pública percebe-se, ainda, o abandono dos propósitos sociais da educação (substituição do estado provedor pelo estado regulador), crescimento da competitividade (aumentando a individualização) e novo panoptismo da gestão (da qualidade e excelência). A “aprendizagem ao longo da vida” ou a “educação sensível ao gênero” funcionam como a “sociedade de aprendizagem” e “economia baseada no conhecimento” em Ball (2001), isto é, são signos produzidos neste período de globalização e adotados por diversos Estados-nação, criando semelhanças em suas políticas e formas de solucionar os problemas sociais, quase sempre percebidos como problemas de mercado no paradigma gerencialista.⁹ “A forma do mercado [livre e competitivo], gestão [avaliação de desempenho e responsabilização] e performatividade [julgamentos, comparações e exposição como forma de controle]” foram “estabelecidos para superar as velhas tecnologias do profissionalismo e burocracia e claramente opõe-se a elas” (BALL, 2001, p.105).

8 Relembramos com Reis (2016) que essas exclusões ocorrem pela difusão do termo “ideologia de gênero”, o qual pode ser encontrado em projetos de lei com o título Escola Sem Partido ou Escola Livre, movimentados nas bancadas legislativas por grupos religiosos defensores de uma noção conservadora de família que não acompanha as novas formações familiares, e que crescem significativamente desde meados do século passado em grande parte do mundo ocidental, acompanhado do crescimento correspondente de movimentos de contracultura pela liberação sexual e liberdade homossexual (CASTELLS, 2008).

9 *O Caminho da Servidão* (2013), de Friedrich von Hayek, inaugura, para alguns autores, o neoliberalismo do século XX a partir de provocações aos partidos socialistas, voltando-se para “os princípios da ‘sociedade aberta’” (MORAES, 1998, p.10) e contra o Estado de bem-estar social keynesiano. No contexto brasileiro, em específico, encontramos a pedra de toque de um paradigma social e econômico que representa importante contribuição para compreendermos os discursos de ódio na atualidade dirigidos aos indivíduos e grupos organizados contrários ao que se convencionou denominar por “ideologia de gênero” (REIS, 2016).



Essas concepções de Estado e de gestão rememoram o poder soberano¹⁰ no qual os efeitos pretendidos pelo sujeito do poder correspondem às práticas de poder, recorrem a uma perspectiva jurídica segundo a qual a regra, na condição de regra, age para alterar os comportamentos da população (BUTLER, 1997). As políticas de um Estado soberano constroem, assim, uma perspectiva de poder centrado e não-conflitivo.

Quando retornamos à Declaração de Incheon (2015a), seu projeto de implementação prevê a criação de marcos legais pelos governos com participação da iniciativa privada, bem como o incentivo ao financiamento¹¹ e investimento de países desenvolvidos nos países subdesenvolvidos, sendo o Produto Interno Bruto (PIB) a questão determinante desse esforço econômico para o cumprimento dos objetivos estabelecidos nas declarações mundiais.

Estas tecnologias políticas são possíveis devido à elaboração de fabricações organizadoras, que podem ser compreendidas como narrativas capazes de explicar e cooptar corpos a uma imagem ficcional ou “fachada calculada” (BALL, 2002, p.16) sem a necessidade de expor os efeitos reais que essa narrativa gera para os sujeitos e instituições envolvidas. A citacionalidade¹² destas tecnologias corroboram com os efeitos imaginários que dizem produzir, uma vez que um ato de fala capaz de enunciá-los faz referência desse discurso a si mesmo, criando precedentes que variam de acordo com os contextos nos quais são produzidos (BUTLER, 1997).

Para dar um exemplo, as políticas frisam a importância de ambientes democráticos e da formação de cidadãos quando, na realidade, a produção destas políticas acontece num período em que a descentralização do Estado ocorre concomitantemente a estratégias de centralização materializadas em Parcerias Público-Privado (PPP) (BALL, 2004) e de descentração do eu para os sujeitos dessas políticas, acarretando em cidadãos-consumidores mais que em cidadãos-participantes (BALL, 2013).

A disjunção entre enunciado e significado é a condição da possibilidade de rever o performativo, do performativo como repetição de sua própria instância, uma repetição que é pela sua vez a reformulação. [...] A citacionalidade da

10 Um Estado biopolítico não nega o poder soberano, é antecedido por ele e pode recorrer à produção de corpos dóceis quando garante o direito à vida (FOUCAULT, 2015).

11 Sobretudo pelo reconhecimento da Parceria Global como canal financeiro.

12 Butler (1997) utiliza o conceito de *citação* para referir-se ao discurso de ódio; tomamos a liberdade de reformular o uso original proposto pela autora.



performatividade produz esta possibilidade para agência e expropriação ao mesmo tempo (BUTLER, 1997, p.87, tradução livre).

Com isto, Butler (1997) quer dizer que um Estado possui força discursiva trazida por sua instância de representação das vontades do povo e do seu reconhecimento a essas vontades como constituição das representações. Assim, o Estado age performativamente ao constranger ou permitir determinados atos de fala para diminuir as condições de vida precária da população sob sua responsabilidade. Butler (2018a) também propõe que o Estado é responsável pela precariedade da vida de minorias sexuais ao patologizar e policiar sexualidades. As políticas oferecem, deste ponto de vista, atos performativos para um Estado sobre os corpos da população.

Contudo, deve-se ter em mente que a performance de um Estado soberano na atualidade ocorre com a substituição de um Estado provedor por um Estado avaliador, cuja função é manter um “Estado forte” e “economia livre”: um Estado regulador de políticas neoliberais, entendidas aqui como fabricações. Poderíamos, ainda, denominar este cenário de *pós-soberano* (BUTLER, 1997), já que diferentes centros de poder performam regulações. As exigências de lucro, concorrência e competição do mercado devem ser satisfeitas pelo gerencialismo e pela performatividade. Neste ponto, a educação é requisitada como meio de alcançar os objetivos de mercado; é induzida e reduzida a uma função estritamente econômica, sem qualquer autonomia para decidir sobre seu currículo, incluindo temas transversais. A noção de educação é passiva diante de atividades econômicas, as quais enfatizam a formação do trabalhador (OFFE, 1990).

Estas características podem ser percebidas nas políticas globais quando o foco do currículo está na alfabetização, na matemática, aprendizagens de línguas e de TICs: elementos básicos para uma formação do trabalhador pós-moderno, pós-industrial ou plástico, em contraposição à pretensa autenticidade dos sujeitos.

Por esta razão, concordamos com Ball (2004, p.1108) quando afirma não ser mais possível

(..) ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios.

Este é o viés de análise que apresentamos para interpretar as *oportunidades de educação ao longo da vida* presentes na Declaração de Incheon (2015a) são as contingências desta políti-

ca. As políticas globais passam a representar a “americanização da economia mundial” (BALL, 2004, p.1114). Será o gerencialismo outra tecnologia política capaz de incutir nos trabalhadores e trabalhadoras os ideais de uma sociedade performativa. O profissionalismo é a meta do “herói cultural” encarnado no gestor e se organiza por sistemas empresariais, exigências externas, objetivos específicos e apelo à ordem. Neste meandro, a performatividade está orientada por rituais¹³ e rotinas¹⁴: “A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro plano” (BALL, 2002, p.9), enquanto a ética e a função social da educação são reformulados e desvalorizados.

B. Currículo na Aprendizagem ao Longo da Vida

As tecnologias políticas da performatividade e do gerencialismo aliadas às concepções do mercado competitivo induzem os profissionais da educação a uma relação particular com os saberes curriculares. Na incerteza e instabilidade de seus resultados profissionais (provocados pela responsabilização, avaliações de desempenho e comparações entre pares) as escolas são cooptadas a compor uma sociedade de controle influente sobre um “currículo moral oculto” (2004, p.1119) que toma o autogerenciamento dos sujeitos e o incentivo para que sejam empreendedores de si mesmos como uma oportunidade para relativizar os significados de público e privado pelos novos sentidos atribuídos à gestão pelo mercado.

As instâncias do público e do privado são trabalhadas por algumas feministas pelo viés da visibilidade, como o faz Butler (2018a). Segundo Ball (2005, p.548), “em essência, a performatividade é uma luta pela visibilidade”. Por sua vez, a identidade e a subjetividade constituem visibilidades para Butler, sendo a performatividade um ato de materialização dos corpos, tornando-os visíveis e passíveis de reconhecimento, consequência que pode ser percebida em Ball (2002; 2005; 2010) quando expõe na performatividade competitiva a fragilização da identidade profissional de professoras/es preocupados com sua autenticidade e os efeitos do currículo para alunos/as, dos quais resultam questionamentos, dúvidas e dilemas morais sobre sua atuação no ensino.

Quando estas recentes performatividades de profissionais da educação alteram práticas tradicionais, espera-se modificações na vivência do currículo escolar pelos/as alunos/as, incorrendo numa performatividade capaz de integrá-los na sociedade de controle para normalizar valores

13 “Pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares” (BALL, 2010, p.39).

14 “Registros, reuniões de comitês e força-tarefa, interações” (BALL, 2010, p.39).



éticos, econômicos e ontológicos que ela propõe. O currículo aliado ao conceito de ALV, exposto anteriormente, oferece, todavia, compreensões sobre gênero e sexualidade que normatizam identidades nos domínios de uma heterossexualidade.

Políticas globais não são políticas de identidade, pois se sustentam num discurso biopolítico de saúde e utilidade dos corpos para a educação, concepção que recobre os currículos formais locais, como é possível perceber pelo desaparecimento do termo gênero no texto da BNCC. A autogerência dessas políticas neoliberais é uma concepção distinta de público e privado daquela presente no bordão “o pessoal é político” do feminismo, pois a primeira não discorre sobre as exclusões que o público impõe aos cidadãos por não reconhecer valores privados em sua atuação, geralmente masculinos, além de não fomentar equivalências entre experiências políticas individuais e coletivas.

Em acordo com a agenda pós-2015, a BNCC mantém o tema da sexualidade como exclusividade da disciplina de Biologia, planejado para o 8º ano, isto é, será abordado apenas nos anos finais do Ensino Fundamental. O conteúdo a ser abordado na sala de aula se refere às transformações do corpo no período da puberdade, doenças sexualmente transmissíveis e a sexualidade humana “(biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p.347).

A BNCC privilegia os termos *sexualidade* e *sexo a gênero*, esta última retirada do texto da política por pressão de grupos religiosos conservadores, privilegiando uma perspectiva heterossexual visto que são os estudos de gênero que denunciam e desconstróem o paradigma heterossexual/homossexual, presente em políticas anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a partir da noção de *orientação sexual* e da menção explícita à homofobia, lesbofobia e transfobia nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

Num dos trechos mais sensíveis relativos à noção de gênero, transfigurado por nós pela palavra *corpo*, encontramos, ao final, a perspectiva da sexualidade reprodutiva após uma longa descrição ética:

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem

autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (BRASIL, 2017, p.235).

Ao dessubstancializar as instâncias de atuação política em detrimento ao crescimento econômico, ao desenvolvimento e ao progresso do Estado-nação, tem-se novamente o setor privado agindo como agente de constrangimento e coerção de espaços públicos, implicado nas formas de gerir a vida de seus cidadãos. A educação apresenta-se aqui como um desses elementos de gerência da vida através de um currículo cujas questões de gênero e sexualidade estão marcadas por “interesses reprodutivos” (BUTLER, 2018b) ou biologicismos, demonstradas nas preocupações constantes com o ensino das temáticas sobre DSTs e gravidez precoce para manter os corpos de alunas/as saudáveis e produtivos - além da proximidade destes temas com o sentimento de vergonha, reavendo a história da palavra queer nos discursos de ódio contra mulheres, homossexuais e populações negras (BUTLER, 1997; 2005).

Cunha e Lopes (2017, p.30) afirmam que na BNCC “o conhecimento torna-se também um objeto a ser mensurado e avaliado, tomado como indicador da ‘boa’ qualidade da educação”, trazendo uma concepção de unidade para tal conhecimento, comprometendo um currículo que possa vislumbrar conhecimentos atrelados à diferença, caracterizados pela sua imprevisibilidade, falta de controle e dispersão das regularidades curriculares. Em todo caso, para as autoras a BNCC assume uma posição totalitária na formulação e elaboração de seu currículo, pois se fecha em si mesma.

C. Qualidade na Aprendizagem ao Longo da Vida

A aproximação das políticas globais com políticas comerciais encontra respaldo no termo “paridade de gênero” no RMG (2015b), no qual a igualdade de gênero é medida pela quantidade de matrículas realizadas nas instituições de ensino, sem qualquer questionamento sobre a função social que essa instituição realiza sobre os valores que transmite ou sobre seus princípios éticos, assumindo que o aumento de matrículas é sempre favorável ao desenvolvimento educacional. Delimita-se, então, uma noção de qualidade em educação. Porém, este aumento de matrículas é essencial para a qualificação do trabalhador (OFFE, 1990) e posterior ingresso no mercado de trabalho de escala global.



Em seu *Objetivo 5 – Paridade e igualdade de gênero*, o RMG (2015b) apresenta progressos no nível primário em 69% dos países, aumento na quantidade de matrículas de meninas em comparação com os meninos¹⁵, maior probabilidade das meninas nunca realizarem matrículas em relação aos meninos (48% contra 37%), maior probabilidade das meninas matriculadas chegarem às séries finais enquanto os meninos abandonam a escola (26% contra 20%), além de um dado específico sobre a África Subsaariana: “Na Guiné e no Níger, em 2010, mais de 70% das meninas mais pobres nunca frequentaram a educação primária, contra menos de 20% dos meninos mais ricos” (UNESCO, 2015b, p.7).

As noções de público e privado foram e são constantemente discutidas no feminismo pela posição subalterna das mulheres no lar e na frequência dos homens aos lugares públicos, principalmente no que diz respeito ao trabalho. O impedimento das mulheres circularem livremente por locais públicos gerou insatisfações demonstradas pelas ondas feministas ao reclamarem seus direitos políticos como cidadãs (CABALLERO, 2016). O recorte do RMG (2015b) à educação das meninas da África Subsaariana e do Oriente Médio deve, no entanto, ser entendida por meio dos interesses econômicos de agências multilaterais em países subdesenvolvidos. Poder-se-ia dizer, ainda, que são interesses de caráter notadamente econômico, já que o PIB aparece como principal marcador nessas políticas globais.¹⁶

Por isso Ball (2010, p. 39) afirma que a performatividade é mais fluxo do que estrutura: “o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados”, alterando a concepção foucaultiana de panopticismo de certeza de vigilância para sua incerteza, o que provoca certa esquizofrenia coletiva de professores que duvidam o tempo todo de suas competências, habilidades e até mesmo de sua formação, como esperado pelo discurso da ALV.

A performatividade diz respeito ao “direito de aparecer, uma demanda corporal por um conjunto de vidas mais visíveis” (BUTLER, 2018a, p.32), ou, em outra assertiva, “a performatividade caracteriza primeiro, e acima de tudo, aquela característica dos enunciados linguísticos

15 “O número de países com menos de 90 meninas para cada 100 meninos matriculados na educação primária caiu de 33 para 16” (UNESCO, 2015b, p.7).

16 Com o avanço de governos ultraconservadores (ROLNIK, 2018), esse caráter economicista pode ser adotado explicitamente por um presidente da república quando os direitos de minorias sexuais são associados à ideia de “coitadismo” (GAÚCHAZH, 2019). Sintoma disto é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação (SEMESP) pelo Decreto nº 9.465/2019, em uma estratégia deliberada para reorganizar gastos com políticas de inclusão.

que no momento de enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” (2018a, p.36). Assim, a performatividade requer os atos de fala para uma articulação entre um corpo e um gênero.

Para evitar voluntarismos e estruturalismos Butler (2005) põe o corpo em tensão ao propor a regulação dos gêneros por representações, e a contingência aos erros que acompanham a materialização desses gêneros. A performatividade nutre-se, assim, de uma imprevisibilidade sobre a recepção da norma comunicada. Butler (2018a), assim como Ball (2010), reconhece a autossuficiência que o neoliberalismo gera nos corpos de indivíduos, reafirmando a precariedade na vida de algumas populações, como as minorias sexuais, ao desalentá-las da possibilidade de formar alianças pelos valores trazidos por essa doutrina econômica, proporcionando diferentes performatividades públicas e privadas para os gêneros.

A ALV participa dessas performances se apresentada como uma “microtecnologia de si”: atua sobre corpos e subjetividades (BALL, 2013). Seu efeito é a descentração do eu pela reeducação constante (pedagogização do conhecimento), na qual a experiência é descartável e não mais cumulativa, promovendo a culpa, a incerteza e a instabilidade como sentimentos morais obrigatórios para atingir-se o indivíduo empreendedor (BALL, 2010; 2013). Disto resulta uma ontologia do sujeito plástico em que mulheres são participantes ativas na educação dos filhos no esforço de converter capital econômico em capital cultural, uma vez que o capital familiar não é suficiente para atender ao mercado em constante mudança.¹⁷

Outro fator relevante é perceber como a feminização do magistério brasileiro atribui às professoras mulheres uma relação direta entre cuidado materno e educação, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (VIANNA, 2018). Conforme a autora, quanto mais próximo do Ensino Superior maior a tendência à masculinização do corpo de professores; os gestores homens, porém, são numerosos em todos os níveis de ensino e seu acesso a essa carreira é facilitada pela relação entre administração e burocracia com atributos masculinos, tais como razão, objetividade e controle sobre as próprias emoções, o que traz alguma impessoalidade ao cargo.

¹⁷ Nesse esforço de reconversão, Ball (2013, p.149) observa que “empresas no Reino Unido, como a Companhias do país, oferecem seminários noturnos por £45 por pessoa sobre tópicos como “Criando meninos” e “Criando meninas””.



Ao compreender “os atos constitutivos não apenas como constitutivos da identidade do ator, mas também como uma convincente ilusão, um objeto de *crença*” (BUTLER, 2018b, p.3, itálico no original), a autora assume que a totalização de um discurso intensifica nossa crença nele para inscrevê-lo num corpo. A identidade de gênero é crença na estabilidade do eu pela repetição estilizada de atos constitutivos. Assim, o encontro da política com seus “heróis culturais” provoca uma realocação desse discurso para o exercício prático de estilização dos atos de alunos/as.

Nestas condições, o gênero é vigiado e supervisionado por um princípio biopolítico inerente aos direitos humanos. Porém, tal vigilância e supervisão se dão diferentemente na micropolítica cotidiana, resultando numa tradução imperfeita entre o gênero nas políticas e as políticas estilizantes ou, para dizer de outra maneira, há uma imprecisão contingente entre as políticas *do* corpo e as políticas *no* corpo. Corpos reproduzem situações históricas ao dramatizarem as biopolíticas no próprio corpo, denotando diferentes contextos, estratégias e práticas para a corporalização das políticas.

Neste sentido, se em Ball (2010; 2013) percebemos a performatividade agindo no sentido da dessocialização das relações profissionais e educativas para um incentivo ao autointeresse, atitudes egoístas e competições em várias esferas ao longo da vida¹⁸; em Butler (2018a) encontramos a performatividade na materialização do corpo (e, portanto, do sexo) como uma resposta aos processos de identificação, cujas lógicas entre o público e privado não se referem necessariamente às lógicas de mercado, porém, quando vistas pela ótica do Estado, o gênero apresenta-se como matéria de economia simbólica de produção de corpos sexuados em direção a uma economia de mercado.

Selecionamos as seguintes estratégias do RMG (2015b) para o combate à desigualdade de gênero: *estratégias integradas para a equidade de gênero* - cujo destaque no texto recai sobre as ações da ONU para Educação de Meninas; *Ações para combater o HIV e a Aids* - no qual as abordagens mais amplas são creditadas aos “esforços globais pós-Dakar” (UNESCO, 2015, p.8) para desenvolver uma “educação completa em sexualidade” num período de urgência; e *Ambientes escolares seguros, saudáveis, inclusivos e homoganeamente equipados* –, menciona mais uma vez

¹⁸ A crise das relações sociais “autênticas”, como enuncia Ball (2005; 2010), está reconfigurada numa nova socialização que tem como princípio a plasticidade. Assim, para evitar uma naturalização conceitual sobre o termo socialização, assumimos a dessocialização como a desmontagem de antigos valores para a socialização (autenticidade), que passam por uma nova configuração de socialização (plasticidade) que caracteriza a antiga socialização como dessocialização porque não atende aos requisitos desta nova cultura de mercado.

o Marco de Dakar como uma contribuição para o alcance de “objetivos relacionados à equidade de gênero e à boa qualidade da educação” (UNESCO, 2015b, p.10), também reconhecendo que “o trabalho em âmbito global pouco contribuiu para ajudar os países a estabelecer ambientes saudáveis de aprendizagem”, dada a “falta de foco” de algumas questões amplas (UNESCO, 2015b, p.10).

As recomendações para o pós-2015 são:

1. As escolas deveriam ser seguras, inclusivas e sensíveis a questões gênero, com ensino e aprendizagem que empoderem os alunos e promovam relações positivas de gênero.
2. Os recursos deveriam ser priorizados às comunidades em que as desigualdades de gênero sejam mais evidentes (UNESCO, 2015b, p.34).

Como o documento não determina o que compreende por gênero, lançamos mão de artifícios interpretativos, como a categoria sexo, para compreender que os sujeitos de direitos são constantemente tratados como meninos ou meninas, professoras ou professores e mulheres ou homens. Nesta chave, gênero é sinônimo de sexo e não menciona sexualidade senão como uma doença (vírus do HIV ou a AIDS).

O documento também não diferencia igualdade de gênero e paridade de gênero, salvo neste seguinte trecho:

A igualdade de gênero é mais complexa do que a paridade de gênero e mais difícil de ser mensurada, pois requer que se explore a qualidade das experiências de meninas e meninos na sala de aula e na comunidade escolar, suas conquistas nas instituições educacionais e suas aspirações para o futuro (UNESCO, 2015b, p.35).

Portanto, o documento privilegia a abordagem quantitativa, insuficiente para combater as desigualdades de gênero (CABALLERO, 2016), uma vez que não menciona homossexualidades e transexualidades ou mesmo as representações masculinas e femininas na educação e na escola, responsáveis pelo cerceamento das meninas na esfera privada do lar e de tantos casamentos precoces nas tradições familiares da África Subsaariana ou do Oriente Médio, comprometendo sua noção de qualidade na educação.

Outro fator importante para a teoria política de Butler (2005; 2017) diz respeito à abjeção, isto é, como a exclusão de representações de corpos que compõem as identidades dominantes é



necessária para criar fronteiras de visibilidade. Ao adotar certas representações, o que permite às políticas globais agir sobre a população representada, a linha imaginária de separação entre os corpos representados e não representáveis pode comprometer os objetivos de inclusão estabelecidos pela política. A noção de público e privado trazido pelas políticas globais, lidas num período de forte presença de atividades neoliberais na educação (mas não apenas nela), dilui as fronteiras entre o público e o privado para estabelecer suas próprias representações como verdadeiras.

Se um programa político se propuser a transformar radicalmente a situação social das mulheres, mas antes não levar em conta a construção social da categoria “mulher” – e se ser mulher, por definição, implica uma situação de opressão – ele é inútil (BUTLER, 2018b, p.7).

Categorias como “mulher” ou “meninas” apresentam-se como universalismos nas políticas mencionados anteriormente, diferindo apenas na nacionalidade, geografia e políticas destinadas a diferentes grupos de mulheres que, aparentemente, possuem em comum uma essência não questionada nestas políticas que as interpreta mulheres (BUTLER, 2017). A invariabilidade desta categoria impõe um sentido de união e consistência a “mulheres”, por exemplo, necessária para dar sentido às políticas a partir de contextos citacionais.

A reprodução da categoria de gênero atua em uma grande escala política quando, por exemplo, as mulheres ingressam pela primeira vez em uma profissão ou conquistam determinados direitos, ou quando são reconcebidas pelo discurso jurídico e político de uma maneira significativamente nova. Mas a reprodução mais cotidiana da identidade generificada se dá por meio de diferentes formas de atuação dos corpos em relação a expectativas profundamente arraigadas ou sedimentadas de existência generificada. Em outras palavras, uma sedimentação de normas de gênero produz o fenômeno peculiar de um sexo natural, ou de uma verdadeira mulher, ou de uma série de ficções sociais prevalentes e imperativas, uma sedimentação que, ao longo do tempo, produz um conjunto de estilos corporais que, de maneira reificada, tomam a forma de uma configuração natural de corpos em sexos que existem em uma relação binária uns com os outros (BUTLER, 2018b, p.8).

A conservação de um ideal de família nuclear é um fator de manutenção dessas naturalizações, ideal que pode ser reconstruído em políticas públicas. Na perspectiva foucaultiana, poder-se-ia com auxílio da história investigar como a burguesia no Ocidente, por conveniência, adota o racismo biologicista no dispositivo de aliança no período vitoriano como alternativa para os

costumes sexuais: crianças onanistas, mulheres histéricas, pederastas e homossexuais serão alvos da psiquiatria, da pedagogia e do direito (FOUCAULT, 2015).

Este dispositivo de sexualidade reproduz-se nas políticas quando não é mencionado como questão, como faz o RMG (2015b, p.35): o “acesso pleno e equitativo de meninas e uma educação básica de boa qualidade” está resumido, portanto, no aumento do número de matrículas, desempenho escolar, aprendizagem de línguas e contato com novas tecnologias. Por esta razão a quinta recomendação (*Mudar o foco da paridade para alcançar a igualdade de gênero*) refere-se aos materiais didáticos, programas de treinamento para professores e gestores e currículos “sensíveis¹⁹ a questões de gênero” e que devem “incluir o ensino de saúde reprodutiva e sexualidade” (UNESCO, 2015b, pp.39 e 53).

Nas políticas globais da agenda pós-2015, o reconhecimento parece existir apenas para gêneros e sexualidades binárias, àquelas que não escapam da inteligibilidade da representação suscitada por uma estética normativa de pares complementares (BUTLER, 2005). A visibilidade está compreendida no direito ao reconhecimento²⁰, porém a competitividade de mercado está atrelada ao não reconhecimento de alguns competidores; já para o gênero, “falar sobre o que é viver uma vida humana já é admitir que modos humanos de viver estão atados a modos de vida não humanos (BUTLER, 2018a, p.51).²¹ É no enquadramento dos corpos a gêneros “humanizados” ou “humanizantes” que as políticas globais podem ser lidas como biopolíticas, cujos aspectos totalitários encontram-se em políticas nacionais, visto que o global se atualiza no local.

Conclusões

Nossa análise buscou captar duas formas de perceber performatividades na interpretação das políticas globais de uma agenda pós-2015, como demonstrado pela Declaração de Incheon (2015a), pelo RMG (2015b), pela BNCC (2017) e pela LDB (1996) - reatualizada no cenário global pela Lei nº 13.632/2018. A atualização destas ideias está sujeita à imprevisibilidade de suas condições de implementação nas escolas, levada adiante pelos “heróis culturais” destas políticas: os gestores

19 Cujas natureza dessa sensibilidade não é mencionada em momento algum.

20 Para uma discussão sobre os efeitos psicológicos do processo de reconhecimento, ver Butler (2016).

21 Questão que nos coloca diante de como fazer (ou estranhar) um currículo *queer* em contextos de globalização (LOURO, 2008).



escolares. As políticas curriculares deslocam-se no espaço, provocando ruídos em seus signos globalizados: sua significação é acompanhada de dessignificação e falta de sentido, que se completam nas relações geopolíticas que a política mobiliza e nas reconexões de uma globalização em que tudo não está interligado com tudo.

As políticas globais não são políticas de identidades, no sentido de Butler (2017), porém, para falar como Massey e Keynes (2004, p. 9) “o espaço [do qual decorre e onde ocorrem essas políticas] é, desde o início, parcela integrante da constituição daquelas subjetividades políticas”, o que nos permite ler as políticas globais como políticas locais, sendo as experiências globais traduções de localidades políticas em redes de subjetividades. As políticas curriculares, como outras políticas públicas (CAMPELLO, 2017; OLIVEIRA & CARVALHO, 2011; MILANEZI, 2011; PIRES, 2011)²², podem fazer da identidade um princípio de ação política para o cumprimento de direitos fundamentais pautados em espaços ao invés de tempos (como o progresso, o desenvolvimento, o moderno, o avanço) quando público e privado não impedem as “assembleias de corpos” (BUTLER, 2018a), situações em que abjeção e normalidade são produzidos simultaneamente.

O local, particularidade do global que pode compô-lo ou não (e mesmo quando isto ocorre não se igualam), é alvo de um corpo temporalizado pela ideia de desenvolvimento normal, de ciclos na história da humanidade e de natureza comportamental. As performatividades de Ball (2001) e Butler (2017) contribuem para denunciar a produção e normatização dos corpos que recorrem ao pensamento jurídico do direito soberano para instaurar normas nos territórios (FOUCAULT, 2015), para as quais a racionalidade, a objetividade e a cognição (ideais masculinizados) presentes no conceito flexível de ALV na agenda pós-2015 para a educação apresenta-se também pela lógica da binaridade e do heterossexismo ao não contraporem o “modelo expressivo do gênero”, responsável por estruturar crenças de um eu estável, individual e pré-discursivo no lugar de representá-las como estruturas de ontologias insuficientes para retratar as ficções performativas do gênero (BUTLER, 2018b).

22 Duvidamos das políticas para duvidar do papel do Estado ao iniciar nosso processo investigativo. Não podemos, porém, afirmar rigorosamente se outras políticas que não aquelas aqui apresentadas ou políticas educacionais, de forma geral, tenham função biopolítica. Cada caso deve ser investigado em suas particularidades históricas e geográficas para que nuances de tradução das políticas possam ser percebidas, como buscamos proceder aqui na “glocalização” do gênero em políticas.

Finalmente, salientamos que políticas globais (experiências locais globalizados) entendidas, sobretudo, pelos fluxos da performatividade competitiva²³ (BALL, 2005) podem exibir estruturas da performatividade de gênero (BUTLER, 2017) que nos permitem lê-las como políticas sociais do sexo, isto é, estratégias biopolíticas para controlar e regular a população através de seu gênero, confrontando suas liberdades individuais em virtude do mercado e/ou sacralização do Estado, ambas correntes nas políticas educacionais do Brasil.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pela concessão da bolsa que tornou possível a elaboração deste artigo, fruto de reflexões da pesquisa de mestrado em andamento no PPGE/Unicamp: “Corpo e gênero na escola: o trabalho dos gestores escolares num campo de disputas”. Também agradecemos as leituras e correções generosas de Mirele Corrêa e Hugo Romano Mariano.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.144-155, maio-ago. 2013.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul.-dez., 2001.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham; Philadelphia, PA: Open University Press, 1994.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set.-dez. 2004.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, n.35, n.2, p.37-55, maio-ago. 2010.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set.-dez. 2005.

23 Para diferenciar a performatividade evocada por Stephan Ball daquela elaborada por Judith Butler (e evitar confusões) utilizamos “performatividade competitiva” em contraposição à “performatividade de gênero”, caso contrário deveríamos utilizar “cultura da performatividade” para explicar o processo de subjetivação que decorre dos encontros entre educação e mercado, porém, a “performatividade de gênero”, a nosso ver, poderia ser classificada como uma “cultura da performatividade” em sentido abrangente ao subjetivar as identidades sexuais.



_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v.15, n.2, p.3-23, 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacionail. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Stephen Ball e Jefferson Mainardes (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de Janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Publicado em: 02/01/2010. Edição

_____. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Brasília: UNESCO, PNUD, UNFPA, UNHCR, UNICEF, ONU Mulheres, Banco Mundial, ILO, 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

_____. Lei nº 13.632, de 6 de Março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Governo da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. *Anseio de reconhecimento*. **Equatorial**, v.3, n.5, p.185-207, 2016.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernando Siqueira Miguens; revisão técnica: Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018..

_____. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2005.

_____. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York & London: Routledge, 1997.

_____. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. Cadernos de leituras, n.78, jul. 2018b.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABALLERO, Alan Isaac Mendes Caballero. **A desigualdade entre os sexos pelas perspectivas de Pierre Bourdieu e Simone de Beauvoir**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Campinas, SP: [s.n.], 2016. 128 p.

CAMPELLO, Tereza. **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. Brasil: Clacso Flacso, Agenda Igualdade, 2017.

CASTELLS, Manuel. **O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação**. In: O poder da identidade: volume II. Tradução: Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha; LOPES, Alice Casimiro. **Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão**. Investigação Qualitativa, v.2, n.2, p.23-35, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**: a vontade de saber. 2. Ed. Paz e Terra: São Paulo, 2015.

_____. **Microfísica do poder**. Organiza o de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

_____. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Coll ge de France (1978-1979). Tradua o: Eduardo Brandão; revisão da tradu o: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GAÚCHAZH. **Governo Bolsonaro extinguir  secretaria do MEC voltada a promover diversidade**. Educa o e Trabalho, Mudança na Educa o, 02/01/2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/01/governo-bolsonaro-extinguira-secretaria-do-mec-voltada-a-promover-diversidade-cjqfd5a060ox301pis9vbergc.html>>. Acesso em: 20/02/2019.



- HAYEK, Friedrich A. von. **O caminho da servidão**. São Paulo, SP: Vide Editorial: Instituto Liberal, 2013.
- HOFLING, Heloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, vol.21, n.55, pp.30-41, 2001.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiz M. Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v.19, n.2, 17-23, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EDU, 1986.
- MAINARDES, Jefferson. **Uma abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan.-abr. 2006.
- MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. **Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações**. GEOgraphia, ano 6, n.12, 2004.
- MILANEZI, Jaciane. **Silêncio: reagindo à saúde da população negra em burocracias do SUS**. In: Boletim de Análise Político-Institucional/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - n.1, Brasília: Ipea, 2011.
- MORAES, Reginaldo. **Liberalismo e neoliberalismo – uma introdução comparativa**. Primeira Versão, Campinas, n.73, p.1-30, 1998.
- OFEE, Claus. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional**. Educação & Sociedade, n.35, p.9-59, abr. 1990.
- OLIVEIRA, Marina Meira de; CARVALHO, Cynthia Paes de. **A implementação de uma política educacional de combate ao fracasso escolar: percepções e ações de agentes implementadores de uma escola municipal no Rio de Janeiro**. In: Boletim de Análise Político-Institucional/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - n.1, Brasília: Ipea, 2011
- PIRES, Roberto. Implementando desigualdades? Introdução a uma agenda de pesquisa sobre agentes estatais, representações sociais e (re)produção de desigualdades. In: **Boletim de Análise Político-Institucional/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** - n.1, Brasília: Ipea, 2011.

REIS, Toni. **Gênero e LGBTfobia na educação**. In: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. N-1 edições, 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO. 1998.

_____. Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação: UNESCO, Ministério da Educação da República da Coréia, UNDP, UNFPA, UNICEF, ONU Mulheres, UNHCR, Banco Mundial, 2015a.

_____. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório Conciso. Coordenação e revisão: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Tradução: Marina Mendes. 2015b.

_____. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Recebido em: 01 de outubro de 2020.

Avaliado em: 20 de março de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

