



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## **GÊNERO E SEXUALIDADE COMO POLÍTICAS CURRICULARES GLOBAIS**

Paula Cunha de Lemos

**Orientador: Prof. Dr. Thiago Ranniery**

Rio de Janeiro

2021

## **GÊNERO E SEXUALIDADE COMO POLÍTICAS CURRICULARES GLOBAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira.**

## CIP - Catalogação na Publicação

CP324g Cunha de Lemos, Paula  
Gênero e sexualidade como políticas curriculares  
globais / Paula Cunha de Lemos. -- Rio de Janeiro,  
2020.  
75 f.

Orientador: Thiago Ranniery Moreira de Oliveira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Currículo. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. AIDS.  
5. Políticas globais. I. Ranniery Moreira de  
Oliveira, Thiago , orient. II. Título.



Continuação da Ata de Defesa de Dissertação da mestranda Paula Cunha de Lemos, realizada em 17 de dezembro de 2020.

Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Márcia Serra Ferreira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Rosanne Evangelista Dias (UERJ)

Paula Cunha de Lemos – candidato(a)



---

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ)

Presidente da Banca

## **GÊNERO E SEXUALIDADE COMO POLÍTICAS CURRICULARES GLOBAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira.**

**Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 2020**

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Rosanne Evangelista Dias  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Márcia Serra Ferreira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Thiago Ranniery  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## AGRADECIMENTOS

Ao Thiago Ranniery, por ter me acompanhado desde o final da graduação e ter me apoiado todas as vezes que precisei. Agradeço pelas conversas, pelas broncas e puxões de orelha e principalmente por não ter largado minha mão e me mostrado junto com a professora Márcia Serra o caminho possível entre a maternidade e a pós-graduação.

À minha mãe, Rosana, por ter trabalhado tão duro para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos e por ter me apoiado todas as direções que decidi seguir.

Ao meu pai, Rubens e a minha família por se fazerem sempre presentes.

Ao Vinicius, por decidir compartilhar sua vida comigo, incluindo alegrias e tristezas, por ser sempre paciente, item extremamente necessário na nossa relação, por ter me dado de uma vez só dois filhos, economizando um outro possível processo de gravidez, por ser um pai maravilhoso que me inspira a ser uma mãe melhor a cada dia e por tornar o caminho entre a Ilha do Governador e o Campus da Praia vermelha menor a cada carona, principalmente tão tarde da noite.

Ao grupo BAFO!, em especial ao Ricardo, Renata e Jorge Marçal, por dividirem essa jornada comigo, junto das felicidades e angústias que a pós-graduação pode proporcionar.

Às meninas que eu carinhosamente chamo de moreias, referindo-me ao grupo de peixes ósseos, não tão belos, mas excepcionais em sua forma. Em especial à Rafaela, por ter sido incansavelmente a amiga que eu precisava, e até mais.

À Isis por ter estado muito presente nessa reta final e num momento tão delicado que é essa pandemia que vivemos, não deixando com que eu me sentisse deslocada por estar levando a sério o isolamento social e me dando forças para continuar.

Aos meus filhos, Caio e Arthur, que surgiram no meio desse processo de escrita, que possivelmente será notado por começar a ser escrito por uma e terminado por outra Paula, que possui outras motivações e razões que ainda tento compreender melhor agora com a maternidade. Obrigada por serem mais um motivo para eu chegar ao final.

À Elizabeth Macedo, por ter tornado esses últimos anos mais fáceis de viver.

Finalmente à UFRJ, minha casa por 9 anos, onde passei mais tempo do que na minha própria casa, vivi experiências que nunca poderia ter imaginado, formei grandes amizades,

pratiquei anos de bancada no instituto de bioquímica durante a iniciação científica, conheci grandes profissionais e professores que admiro. Agradeço a essa instituição histórica, e muitas vezes de resistência, por ter me formado a professora que sou hoje.



## RESUMO

Esta dissertação analisa um documento lançado em 2010 pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), chamado *Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade*, com o objetivo de compreender quais os sentidos que gênero e sexualidade ganham ao entrar em um texto internacional que tem como meta principal o controle do VIH (vírus da imunodeficiência humana). Donna Haraway e Sônia Côrrea são articuladas em uma tentativa de organização temporária das principais demandas feministas que entraram nas grandes conferências internacionais e que influenciaram em como gênero e sexualidade são vistos pelas organizações que produzem textos curriculares. Stephen Ball, a partir do seu trabalho com redes políticas, ajuda a entender como as redes de políticas curriculares a nível global vem produzindo políticas de gênero e sexualidade. Elizabeth Macedo com seus trabalhos que conversam com Ball, traz pontos importantes que ajudam a entender a globalização do currículo a partir de políticas centralizadoras. Dentre os autores do documento, encontram-se programas das Organizações das Nações Unidas (ONU) - como UNAIDS, que é diretamente ligado ao combate à AIDS- a Organização Mundial da Saúde (OMS) e organizações privadas e filantrópicas americanas que trabalham em prol da educação, saúde sexual e direitos da mulher. Esse conjunto de entidades autoras gera um documento pautado principalmente pela prevenção às DSTs (Doenças sexualmente transmissíveis), com forte destaque para a AIDS, apagando toda rede complexa de funcionamento de gênero e sexualidade, uma vez que são tomadas medidas como incentivo a monogamia e abstinência sexual. A partir do próprio texto e de fotos nele ilustradas, é possível perceber um endereçamento do documento para a África, apesar da suposta pretensão do documento de falar para o mundo. Cindy Patton, com suas problematizações sobre a globalização da AIDS, proporciona um entendimento do porquê a África leva não só a culpa, mas se torna o principal alvo da pandemia do VIH e como isso molda os parâmetros e endereçamentos do documento para se tratar questões que envolvam gênero e sexualidade de forma global.

**Palavras-chave:** Currículo; gênero; sexualidade; AIDS; políticas globais; rede política.

## ABSTRACT

This dissertation unravels a document released in 2010 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), named “International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators”, with the aim of understanding the meaning that gender and sexuality gain when entering in an international document which the main goal is the control of HIV (human immunodeficiency virus). Donna Haraway and Sônia Côrrea are articulated in a temporal attempt to organize the main feminist demands that entered the major international conferences and that influenced how gender and sexuality is seen by organizations that produce curricular texts. Stephen Ball, from his work with political networks, helps to understand how curriculum policy networks at a global level have been producing gender and sexuality policies. Elizabeth Macedo, with her works that talk to Ball, brings up important points that help to understand the globalization of the curriculum from centralized policies. Among the authors of the document, there are programs from United Nations (UN) - such as UNAIDS, which is directly linked to the fight against AIDS - the World Health Organization (WHO) and American private and philanthropic organizations that work in favor of education, sexual health and women's rights. This set of authors generates a document based mainly on the prevention of STDs (sexually transmitted diseases), with a strong emphasis on AIDS, erasing the entire complex network of functioning of gender and sexuality, since measures are taken to encourage monogamy and sexual abstinence. From the text itself and the photos illustrated in it, it is possible to perceive an address of the document to Africa, despite the document's supposed intention of speaking to the world. Cindy Patton, with her questions about the globalization of AIDS, provides an understanding of why Africa is not only to blame, but to become the main target of the HIV pandemic and how it shapes the document's parameters and addresses to deal with issues that involve gender and sexuality globally.

**Keywords:** Curriculum; gender; sexuality; AIDS; global policies; political network.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:**

- AECF - Annie E. Casey Foundation.
- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
- EC – Ensino de Ciências.
- EUA- Estados Unidos da América.
- CDC - Centro de Controle e Prevenção de Doenças
- CF- Constituição Federal.
- CMM - Conferência Mundial das Mulheres de Pequim.
- CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.
- CPID- Conferência de População de Desenvolvimento do Cairo.
- DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.
- ETR - Education, Training, Research.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
- MEC – Ministério da Educação.
- NIH - National Institute of Health (NIH).
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- OMS – Organização Mundial da Saúde.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PFB – Projeto Fundação Biologia.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- SAMHSA - Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- SFUSD- (San Francisco Unified School District).
- SIECUS- Conselho de Educação e Informação em Sexualidade dos Estados Unidos.
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura.
- UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas.
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- UNGASS- Sessão Especial da Assembleia Geral da ONU sobre AIDS.

VIH - Vírus da Imunodeficiência Humana.

## SUMÁRIO:

1. Apresentação, motivações e questionamentos .....	11
2. Feminismo e Globalização: como gênero e sexualidade viram pautas em políticas internacionais .....	19
3. Gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras .....	28
4. Metodologia e referencial teórico .....	32
5. Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: desvendando o documento .....	44
Considerações finais .....	68
Referências .....	72

## 1. Apresentação, motivações e questionamentos:

As características deste campo de estudos, marcadamente político e contemporâneo, impedem-no de ser visto como um campo teórico estável e sólido. Seu caráter de instabilidade e constante construção, sua proposta de auto-questionamento e de subversão de paradigmas científicos não são, no entanto, negados pelas estudiosas e estudiosos feministas. (LOURO, 2013, p.12)

A citação acima, pertencente à Guacira Lopes Louro, não poderia expressar melhor os sentimentos que tive quando primeiro entrei em contato com esse campo de estudos – gênero e sexualidade. A forma como os estudos de gênero e sexualidade avançam em direções a mil possibilidades, a outros mundos possíveis e como ele é implodido e erguido novamente a cada nova teorização me moveu para um lugar antes não visitado. Não posso dizer que foi um despertar, como se antes eu não tivesse acordada para às relações existentes, mas os estudos de gênero me colocaram num mundo que não existia até então. E isso era recorrente a cada passo dado, e uma vez deslocada para outro lugar não era possível olhar para trás, porque o para trás já não existia mais.

Essa experiência me fez sair de uma estrada de 4 anos de imersão na área bioquímica médica e então caminhar pelo campo das ciências humanas. Por mais que exista um tom de romantização na minha escrita, a caminhada foi não menos que dolorosa. Não foi fácil para mim como professora de biologia que em toda a graduação o contato com as ciências humanas se deu apenas em seus anos finais. Professores ou não, os biólogos entendem a natureza como algo dado, que está lá pronta para ser acessada a qualquer momento por nós, desvendando todos seus processos. Uma única vez, em uma única aula, escutei a professora de evolução dizer “o que conhecemos da natureza não é o que ela é, mas sim a nossa interpretação sobre ela”. Essas reflexões ficaram guardadas para mais tarde, em disciplinas de educação, vir à tona e trazer todo o emaranhado das questões que envolvem o Ensino de Ciências.

Em 2016, época em que o debate sobre feminismo estava aflorado dentro dos centros acadêmicos e coletivos da Universidade, não deixava nenhum estudante sair ileso dos questionamentos sobre a organização social a qual estávamos inseridos. Denúncias sobre professores, funcionários e até mesmo sobre estudantes mostravam como as alunas do Instituto de Biologia decidiram mudar os rumos das relações e escancarar o bordão na

época “não passarão”. Obviamente então que uma disciplina ofertada pelo IB com o nome “Educação e Gênero” não passaria despercebida por nós. Lembro-me que existiam mais alunos interessados do que vagas disponíveis.

Quando comecei a cursar essa disciplina, eu já havia iniciado como voluntária no Projeto Fundação Biologia (PFB), com o interesse em primeiro em me aproximar da área de educação por conta da licenciatura e segundo porque estava também interessada no projeto de extensão que envolvia gênero e sexualidade que iria começar a ser desenvolvido no PFB. Esse novo projeto de extensão articulado com a disciplina ofertada pelo IB, foram essenciais para provocar questionamentos importantes na minha formação como professora de biologia.

Enquanto a disciplina me dava base teórica para formular questionamentos sobre o tema, o projeto de extensão despertou em mim a vontade de ir mais a fundo nas questões entre gênero, sexualidade e currículo, que posteriormente me trouxeram até aqui. O projeto intitulado “Projeto Fundação Biologia nas fronteiras da diferença”, sob orientação do Professor Thiago Ranniery, procurava pensar nas relações entre os estudos de gênero e ensino de ciências, e posteriormente currículo.

Por isso como um dos primeiros movimentos do grupo, procuramos entender como a área de ensino de ciências abordava os temas de gênero e sexualidade. Ao mapear as revistas<sup>1</sup> da área de Ensino de Ciências (EC), encontramos um total de 42 artigos, dentro do período disponível online, de 1995 a 2015. O que percebemos com a leitura desses artigos foi a falta de um olhar teórico sobre gênero, para entender como a relação entre gênero e EC era produzida (MACHADO R. P. M., LEMOS P. C. E RANNIERY T. 2016). As questões que apareciam nas escolas não eram problematizadas a partir das discussões teóricas do campo feminista, por mais que gênero e sexualidade fossem tomados como objetos de investigação. Gênero e sexualidade apareciam numa relação com o corpo, biológica e imutável, logo caminhando sempre para um binarismo: diferenças entre alunos e alunas, professoras e professores, homens e mulheres dentro do EC.

Em paralelo, ainda no mesmo projeto, pude contribuir para o desenvolvimento e realização de oficinas para alunos e professores da rede pública municipal e estadual do

---

<sup>1</sup> Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Ciência e Educação, Ensaio e Pesquisa em Educação em Ciências, Investigação em Ensino de Ciências e Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia.

Rio de Janeiro, a partir do diálogo entre os temas de gênero, sexualidade e currículo, tendo como ponto de partida as demandas apresentadas pela escola nas nossas conversas iniciais, seja por professores, coordenação ou alunos. Percebíamos uma demanda enorme por parte das escolas de trazer esses debates para dentro do seu espaço físico.

Nesse caso, o que as escolas queriam ao nos procurar era entender melhor seus alunos como uma forma de tornar a escola um ambiente mais inclusivo, ou seja, existia uma redução de gênero e sexualidade para “tipos de pessoas”<sup>2</sup>, como o aluno gay, a aluna trans, a aluna lésbica etc. Por isso, um dos nossos objetivos com as oficinas era levar alunos e professores da educação básica a pensar porque tais distinções entre gênero existem e se elas são naturais. E para os professores, isso vai além, pois tentamos mostrar como eles constroem expectativas diferentes para meninos e meninas e por isso organizam práticas pedagógicas generificadas. Defendemos que o currículo é generificado e, portanto, poderíamos torná-lo um ponto de partida para repensar as relações entre currículo e escola, ao invés de ir diretamente nos alunos e o que eles representavam.

Através destas oficinas, entendemos como as questões de gênero e de sexualidade estão presentes no cotidiano das escolas e como são complexos organizadores da vida social, além de indicar que existem questões políticas muito fortes que tendem a reforçar o binarismo de gênero. Porém, também apontam um desejo de professores e alunos em resistir e escapar deste caminho, permitindo a construção de ambientes mais humanos dentro da escola. A partir destes encontros surgiram trabalhos como o de RANNIERY T., LEMOS P. C. (2018), no qual questionamos o uso de gênero no Ensino de Biologia e sua relação com a diferença e MARÇAL J., LEMOS P. C., RANNIERY T. (2018), artigo que exploramos os emaranhamentos entre os estudos de gênero e o discurso curricular, numa tentativa de entender como gênero é incorporado pelo discurso pedagógico.

Por ter traçado esse caminho onde percebíamos a importância de se discutir gênero e sua relação com currículo, permaneci com a vontade de continuar a estudar o tema, porém tomando um caminho onde pretendia tornar objeto de estudo as políticas curriculares globais. Eu me interessava por entender como as disputas em torno de gênero

---

<sup>2</sup> Ranniery (2017) mostra como foi essa jornada com a escola e como a tentativa de tornar sexualidade a um objeto a ser ensinado acaba reduzindo as possibilidades, delimitando caminhos: “Com efeito, não se trata de dizer o que deve ou não ser ‘ensinado’, mas de se perguntar o que é apagado do campo imaginativo quando nos reduzimos a esses termos” (p.219)



e sexualidade apareciam em políticas educacionais e quais seus sentidos. Nesse meio tempo, me deparei com um documento que abordava gênero, sexualidade e currículo disponível online no site da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO). Por ser de fácil acesso e por conter uma versão em português, esse documento me pareceu ideal para que pudesse iniciar minha jornada de mestrado.

Por isso destrincharei esse documento lançado em 2010, intitulado *Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*.

Essa orientação surge como um posicionamento da UNESCO sobre as questões de violência de gênero, além de fazer parte da tentativa de cumprir o compromisso da Organização das Nações Unidas (ONU) em relação à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, proposta em 2015. Dentre seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), três ODS se relacionam diretamente com o documento: ODS 4, assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ODS 5, alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; e ODS 10, reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Mais tarde, entendendo as especificidades brasileiras, a UNESCO no Brasil se propôs a utilizar esses “conteúdos com um recorte cultural e etário” (p. 7, *Orientações para o cenário brasileiro*). Com isso, nasce então as *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro*, baseado no volume II do documento internacional, que tem como base tópicos e objetivos de aprendizagem. Para isso a UNESCO no Brasil lança e disponibiliza diversos materiais para ajudar “os educadores do país a incluírem questões de gêneros nos debates de suas aulas e seus espaços educativos” (UNESCO, site), entre eles, orientações, planos de aula, seminário, guias, cursos e vídeos. Escolho esse documento pelo peso de ser produzido pela UNESCO, por fazer parte dos ODS, pela disponibilidade de materiais nos próprios sites e por ter uma versão adaptada para o Brasil.

O documento, disponível para download em PDF no site da UNESCO, tem sua versão internacional traduzida para o português e a versão adaptada para o Brasil. As duas versões são disponibilizadas num mesmo documento, ou seja, ao fazer o download da versão internacional traduzida, necessariamente o leitor terá a versão brasileira adaptada.

A orientação por mais que se disponha a falar de gênero e sexualidade, não os tratam como categoria de análise teórica, conectada a história do movimento feminista (LOURO, 2003, p. 14). Aqui as noções de gênero e sexualidade não são definidas pelo documento. Além da aproximação com a área da saúde ser clara, o documento parece caminhar exatamente no sentido o oposto das proposições teóricas, que não tratam o tema a partir:

...diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2003 p.22)

Embora seja um documento voltado para a escola, as discussões educacionais em si ficam de fora, o que fortalece o discurso sanitarista. Quando escrevo sobre discussões educacionais, quero dizer sobre qual seria o papel da escola, como a escola é vista pelo documento. O que se pode perceber é que a escola ali é o lugar de ensinar, a partir do momento que existem instruções pedagógicas para se alcançar os objetivos propostos.

A tentativa de investigação desse trabalho é trazer como gênero, sexualidade seus sentidos vão sendo comprimidos e aplanados para regular corpos, a partir da tentativa de controle sobre o VIH<sup>3</sup>, e como isso acontece num contexto político, curricular e global, tendo em vista a ação das organizações envolvidas para o desenvolvimento da *Orientação Internacional*.

Procurarei entender como as redes de políticas curriculares a nível global vêm produzindo políticas de gênero e sexualidade. Por isso desde já defendo que eu não pretendo definir teoricamente o que entendo sobre gênero, pois não me interessa aqui fechar um sentido para o mesmo, e, posteriormente, dizer se concordo ou não com a forma abordada pelo documento. Também não me interessa trabalhar gênero como categoria de análise, ou seja, entendendo gênero como uma forma de organização social, como explicitada por Joan Scott em 1995, onde ela afirma que existia um “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (P. 72). O que procuro é compreender como gênero vem sendo produzido por essas políticas, por isso não faz sentido aqui fechar um conceito de antemão. Minha preocupação é com como o conceito

---

<sup>3</sup> Escolho trabalhar com a sigla em português VIH (Vírus da Imunodeficiência Humana), pois é como a mesma é referida no documento, ao invés da sigla comumente usada no Brasil e no mundo, HIV (Human Immunodeficiency Virus).

de gênero, ao entrar em tom de texto político, acaba deslizando para ganhar uma forma heteronormativa e colonial. E por isso, buscarei problematizar como as agendas feministas compõem a produção do texto em questão e são usadas para reforçar normas em políticas globais.

Entendo que existe uma vasta produção no campo do currículo, inclusive no Brasil, que utiliza gênero como categoria de análise teórica, como os trabalhos da Guacira Lopes Louro - como “Gênero, sexualidade e educação” (1998), “O corpo educado: pedagogias da sexualidade” (1999) ou “Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação” (2003), por exemplo - mas o que pretendo aqui é trabalhar gênero com um significante, compreendendo como seus sentidos vem sendo produzidos nesses documentos de caráter global. De forma mais clara, os questionamentos que me circundam para produção desse trabalho podem ser divididos em duas grandes perguntas:

1. *Como as redes de políticas curriculares a nível global vem produzindo políticas de gênero e sexualidade?*
2. *Quais sentidos vêm sido atribuídos a gênero e sexualidade nesses documentos?*

Para tentar entender essa relação, utilizarei o que Stephen Ball chama de estudos de redes políticas, o qual abordarei no próximo capítulo, que nada mais é que uma tentativa para “desenvolver um método de análise de política, ajustado ao contexto atual da política educacional global” (BALL, 2012, p.27). Nesta definição, Ball leva em consideração papéis de setores privados, *think-tanks* e fundações filantrópicas internacionais, que trazem possíveis “soluções” para os “problemas” da educação pública. O método de rede é então “uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de política e suas relações sociais” (BALL, 2012, p.30), entendendo sua relação também com o neoliberalismo. Logo o que me interessa a partir disso, é entender como as relações entre os autores do documento são construídas para se tornar uma política de caráter global, levando em conta os limites de se trabalhar com o método e movimento teórico que vem sendo feito em cima dele, como apontado por Macedo:

É esse “limite” que torna a noção potente para a análise das políticas contemporâneas, caracterizadas por uma multiplicidade de demandas e agentes políticos que, ao invés de assumirem a forma de equivalência, são topológicas. Sugiro que a noção de rede pode permitir dar conta dos fluxos que constituem toda política e que as abordagens estruturais — e mesmo a teoria do discurso — vem paralisando como estratégia metodológica. Ela viabilizaria uma análise mais topológica das hegemonias, permitindo perceber como elas se constituem na intrincada relação, não

direcional, mas, principalmente, não previsível entre múltiplos discursos. (MACEDO, 2016, P.10)

Essas políticas, segundo Ball, têm ganhando força devido ao “discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160), se aproveitando de um certo medo do público de perder a grande moeda da vez, o conhecimento. Discursos esses, baseados em dados estatísticos que mediriam níveis de qualidade, tal como aconteceu para a elaboração das Orientações propostas pela UNESCO, aparecem no Brasil. Como explicita Macedo:

Ao longo dos últimos 20 anos, um dos significantes nodais que tem justificado as tentativas de centralização curricular é o de qualidade da educação. Esta seria uma demanda em torno da qual, diferentes grupos políticos se articulam, um significante aparentemente esvaziado de sentidos e por isso mesmo capaz de condensar as diferentes demandas. (2016, p.9)

Por conta disso, as organizações privadas têm visto nos mercados que prestam serviços à educação uma grande oportunidade para investimentos. Como gênero e sexualidade também fazem parte de uma demanda crescente a nível global – assunto que será tratado agora- me interessa entender como esses campos entram formalmente nos documentos curriculares com a participação dessas organizações. Mais à frente teremos a oportunidade de visualizar quais são as organizações que estão fazendo parte da criação do documento e como seus objetivos se alinham perfeitamente com a proposta da *Orientação internacional* desenvolvida em parceria com a UNESCO.

## **2. Feminismo e Globalização: como gênero e sexualidade entraram nas pautas das políticas internacionais.**

Gênero e sexualidade não chegaram de paraquedas para as grandes conferências mundiais que debatiam as principais questões do mundo, como direitos, saúde e meio ambiente. Existiu uma longa caminhada por décadas, que fizeram esse debate ganhar força suficiente para entrar nas pautas das conferências, as quais abordarei mais à frente. O barulho que as questões de gênero e sexualidade causavam já não podiam mais ser ignorados, precisavam ser debatidos com urgência. Havia uma pressão não mais silenciosa, dos que agora sabiam da sua condição de existência e assim não suportavam mais as violências sobre seus corpos e por isso exigiam mudanças.

O termo gênero emerge como categoria de análise a partir dos movimentos feministas e podemos organizar numa linha temporal como surgiram as demandas do movimento feminista e como elas foram mudando e evoluindo ao longo das décadas. Essa linha temporal é conhecida como as “ondas feministas<sup>4</sup>”. A história das ondas feministas, entretanto, organizam a história do movimento feminista hegemônico, branco, europeu/estadunidense. O que eu quero dizer com isso é que ao longo das décadas surgem diversos movimentos feministas, cada um com seus objetivos e anseios, porém pode se dizer que entre eles existam pontos em comum que fazem parte das demandas das ondas, e por isso são essas demandas que irão entrar nas pautas de políticas globais. Como bem traz Conceição Nogueira (2001), “apesar do próprio conceito de feminismo ter sido sempre muito controverso dando origem a diferentes posturas, que ainda coexistem e que inclusive, por não serem bem difundidas” (p.4), podem gerar uma certa confusão acerca do que seria objetivo principal da luta, e isso fica muito claro durante as conferências internacionais que tratarei logo mais adiante.

Antes de entrar na cronologia para entendermos como a mesma marca as grandes conferências internacionais, gostaria de deixar claro que o termo “gênero” é um termo de grande disputa e que não há uma saída fácil para sua definição e problematização. Haraway

---

<sup>4</sup> Entendo as ondas do feminismo como uma divisão didática, para fins organizacionais e temporais, uma vez que inúmeros movimentos vão surgindo paralelamente e é impossível dar conta de todos num mesmo momento.

(2004) aponta em seu texto sobre a própria linguística da palavra gênero, que apesar de ter traduções para outros idiomas, os significados não são o mesmo porque o sentido histórico dessa palavra tomava diferentes papéis visto que “as histórias entrelaçadas do marxismo e do imperialismo assumiam enorme proporção” (p.204) nessa questão. Logo “o que estava acontecendo com sexo e gênero em inglês não era o mesmo que se passava com género, genre e Geschlecht” (p.204). Principalmente porque “as histórias específicas do movimento de mulheres nas vastas áreas do mundo nas quais essas linguagens eram parte da política vivida” (p.204) vão construir diferentes significados.

Agora entrando na linha do tempo, é importante dizer que reconheço que autoras pós-coloniais defendem a ideia de que existe uma insistência de localizar a origem do movimento feminista na Europa e nos Estados Unidos de forma que essa história linear apaga o movimento de mulheres em outras partes do globo, principalmente na segunda onda, que no primeiro momento não levou em conta as diferentes experiências vividas por mulheres que não tinha uma relação a princípio apenas com gênero, mas também com raça e classe:

“o discurso da emancipação de gênero promovido pela segunda onda do feminismo esteve sempre centrado nas experiências das mulheres brancas de classe média alta e marginalizou as experiências de mulheres africanas, hispânicas, indianas e das mulheres pobres”. (NOGUEIRA, 2017, s/p)

Porém, mantereí aqui uma linha onde os movimentos que citarei se desencadearão nas políticas que pretendo abordar. Apesar de existir inúmeros movimentos feministas com diferentes vertentes, significados e demandas, há pontos que se conectam entre eles, e por mais que existam muitas definições, há também uma certa hegemonia, que vem a partir das ondas do feminismo: Em todas as suas versões, as teorias feministas de gênero tentam articular a especificidade da opressão das mulheres no contexto de culturas nas quais as distinções entre sexo e gênero são marcantes. (HARAWAY, 2004, p.210)

Para Haraway (2004) as condições pós-guerra (com um sistema dominado pelos homens) foram essenciais para que as mulheres começassem a se organizar como um coletivo histórico, com o objetivo de contestar a ideia naturalizada sobre a diferença sexual, na busca de explicar sua condição e “transformar sistemas históricos” de “hierarquia e antagonismo” (p.11). As mulheres começaram a trabalhar nas fábricas e por isso passaram

a ser um importante objeto para a burguesia, ainda mais nas condições de inferioridade, onde não se precisava pagar o mesmo salário que o dos homens (GREGORI, 2017).

Foram essas condições que levaram ao surgimento da “primeira onda”, primeiro movimento social organizado e reconhecido, no século XIX, e se dá a partir do movimento sufragista, numa luta para garantir o direito de voto às mulheres e a propriedade privada, ou seja, igualdade de direitos em relação aos homens. Era um feminismo notoriamente branco e de classe média (LOURO, 2003).

É apenas na “segunda onda”, no final dos anos 60, a partir de demandas sociais e políticas, é que o movimento começa a realizar produções teóricas em cima do termo gênero, e por conta disso, as demandas passaram a ter reconhecimento acadêmico (LOURO, 2003, P. 15). É aqui que se começa a pensar na distinção gênero/sexo<sup>5</sup>. As feministas tentavam entender as estruturas que acabavam por oprimir as mulheres, mas agora numa ordem relacional, se referindo também aos homens. Não é mais a “mulher” ou o “homem” separadamente, mas a relação entre essa distinção. Girava “em torno dos ‘determinismos biológicos’ versus ‘construcionismo social’ e das bio-políticas das diferenças de sexo/gênero” (HARAWAY, 2004, p. 216). Aqui gênero nasce “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (Scott, 1995, p.72). Não bastava dizer que diferença sexual era suficiente para justificar a desigualdade social, porque não são as características sexuais propriamente ditas, mas sim como elas são entendidas e representadas num certo momento histórico, ou seja, “não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2003, p. 22).

Procura-se entender como as práticas, sejam elas políticas, educacionais, sociais etc., são atravessadas por gênero. No Brasil, o termo gênero começa a ser utilizado apenas no final dos anos 80 (LOURO, 2003, p.23), e posteriormente aparecer em alguns

---

<sup>5</sup> A antropóloga americana Gayle Rubin, foi a autora responsável por criar essa distinção a partir do seu texto “The traffic in women: notes on the political economy of sex”, publicado em 1975 na revista *Toward an anthropology of women*, New York, e posteriormente traduzido para o português como “O tráfico de mulheres: Notas sobre a ‘Economia Política’ do Sexo”. Nesse ensaio a autora afirma que o “‘sistema de sexo/gênero’, numa definição preliminar, é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (p.3).

documentos voltados a políticas educacionais nos anos 90, questão que também abordarei mais à frente.

No fervor da segunda onda surge o termo identidade de gênero e “a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 2003, p.25), logo as práticas, sejam elas políticas, educacionais, sociais, etc., são atravessadas por gênero, ou seja, organizadas a partir de uma lógica generificada. A distinção sexo/gênero “era muito útil no combate aos determinismos biológicos pervasivos constantemente utilizados contra as feministas em lutas políticas” (HARAWAY,2004, p. 218). Apesar disso, existiam críticas dessa lógica binarista, assim como binário natureza/cultura, pois nele o “discurso estrutura o mundo como objeto do conhecimento em termos da apropriação, pela cultura, dos recursos da natureza” (HARAWAY,2004, p. 217). Existia um esforço de retirar as mulheres da categoria natureza e colocá-las como sujeito social, pertencentes a categoria cultura. Por isso o construcionismo social veio como uma solução, apesar de tornar as feministas “menos capazes de desconstruir como os corpos, incluindo corpos sexuais e racializados, aparecem como objetos de conhecimento e lugares de intervenção na biologia” (HARAWAY,2004, p. 218). Para Haraway o problema com o construcionismo social é que ele pressupõe um ator e um objeto, algo que se constrói em cima de alguma coisa já existente, ou seja, ainda há algo anterior, natural e determinante. Haraway não discorda que a biologia é um discurso, mas a natureza não pode acabar aí, porque ela não foi toda inventada pela biologia. Não se produz nada sozinho no mundo, os efeitos são produzidos pelas relações e nas relações.

Porém, mesmo com todas as críticas teóricas – que é inerente ao processo de produção acadêmica - que foram surgindo, conforme avançava a segunda onda, é inegável a sua importância, e é graças a ela que o termo gênero entra nas conferências como pauta, mesmo que as conferências tenham acontecido durante a década de 90, década qual surge a terceira onda.

A “terceira onda” surge já na década de 90 e propõem uma leitura de gênero que não poderia ser separada de classe social, raça e sexualidade, conceito esse chamado de interseccionalidade, que tenta reconhecer as diferentes experiências das mulheres. “A crítica ao uso monolítico da categoria “mulher” parece ser mesmo um dos principais efeitos



da globalização do feminismo operada nos anos 70” (MARTINS, 2015, p.236). Enquanto na segunda onda a mulher é reconhecida como sujeito, na terceira é reconhecido a heterogeneidade desse sujeito, “ou mesmo na sua dissolução” (MARTINS, 2015, p.236). Se por um lado tem-se um abandono dos propósitos iniciais do movimento feminista, a terceira onda valoriza a experiência vivenciadas por mulheres ao redor do mundo, mostrando que “a força política do movimento está justamente no processo de renegociações contínuas a respeito de quem somos e o que queremos” (MARTINS, 2015, p. 237).

Todo esse movimento das ondas feministas refletiram em ações políticas que vão do campo global ao local, acontecendo principalmente na Conferência de População de Desenvolvimento do Cairo (CPID, 1994), IV Conferência Mundial das Mulheres de Pequim (IV CMM, 1995) e um pouco na ECO 92<sup>6</sup>, onde “se deram numa sequência intensa, na qual as definições sobre reprodução, gênero e sexualidade foram condensadas de maneira cumulativa, suscitando a cada etapa novos movimentos reativos” (CORRÊA, 2018, p.3). Os debates ganharam força a partir da abertura da ONU para a participação de organizações da sociedade civil. Então temos, por exemplo, na CPID, “feministas envolvidas com saúde e direitos reprodutivos” e na IV CMM, “as redes lésbicas” (CORRÊA, 2009, p. 23). Importante ressaltar a força das redes feminista no início da década de 90, já que a presença oficial de grupos gays só aconteceria no início dos anos 2000, e poucos anos mais tarde “os ativismos trans e intersex ganhariam espaço e visibilidade” (CORRÊA, 2009, p.23).

Foi na CPID (1994) que nasceu um “esboço do programa de ação em negociação foram incluídos os termos saúde sexual e direitos sexuais” inicialmente excluído do documento final, mas que volta à cena em 1995. Em um esforço para se traçar uma linha do tempo, pode-se dizer que essa tentativa de exclusão começa na ECO 92, porque:

Nem gênero, nem sexualidade, nem direito ao aborto estiveram em pauta. O Documento do Rio incluía a definição clássica de igualdade entre os sexos e a tensão negocial se deu em torno a questões que hoje podem parecer muito prosaicas: o direito ao planejamento familiar e o termo “saúde reprodutiva” que pouco antes

---

<sup>6</sup> A II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, ocorrida no ano de 1992 no Rio de Janeiro, Brasil, 20 anos após a primeira, ficou conhecida como a ECO 92 e tinha como objetivo principal do debate o desenvolvimento econômico sustentável, principalmente no que dizia respeito as mudanças climáticas (NOVAES, 92).

havia adentrado a conversação entre estados membros da ONU pelas mãos da OMS (CORRÊA, 2018, p. 6).

Mais tarde, a Conferência Internacional de Direitos Humanos de Viena (1993), “afirma os direitos das mulheres como direitos humanos assim como definições do Cairo sobre saúde e direitos reprodutivos” (CORRÊA, 2018, p.4). Aqui, foi a primeira vez que sexo foi usado não apenas para diferenciar homens e mulheres, mas também no sentido de sexualidade. Apenas 10 anos mais tarde, que a orientação sexual seria abertamente discutida (CORRÊA, 2009).

A pauta feminista sobre autonomia reprodutiva sofreu pressão da Santa Sé, jurisdição eclesiástica da Igreja Católica, não só aqui, mas em outras conferências, havendo uma tentativa de relacionar pobreza e controle da fecundidade (CORRÊA, 2018). Porém, não só essa pressão tomou conta da pauta, mas também as “redes ambientalistas globais com o controle demográfico como medida necessária para a proteção da natureza” (CORRÊA, 2018, p.7). Para evitar maiores desastres, as redes feministas começaram a se preocupar com uma agenda para a CPID 1994. Foi na CPID (1994) que, pela primeira vez, “o termo gênero foi gravado num documento intergovernamental, legitimou-se conceito de direitos reprodutivos; o aborto foi reconhecido como grave problema de saúde pública; recomendaram-se políticas universais de educação em sexualidade e afirmaram-se as muitas formas de família” (CORRÊA, 2018, p.7).

Já em 1995, no último comitê preparatório para a IV CMM, era perceptível “tensão inesperada em torno a gênero também parecia confirmar que, tal como suspeitávamos, estava em curso uma inédita e preocupante aproximação entre o Vaticano e os estados islâmicos” (CORRÊA, 2018, p.4). O embate principal era não ter um consenso da definição de gênero, usando isso como artifício para a sua marginalização e claro a emergência dos direitos sexuais. Era visível as forças contra a inserção de direitos que envolviam gênero e sexualidade tanto dentro das conferências quanto fora. A valorização e manutenção da família é o objeto de luta central para os que eram contra políticas basicamente moralistas (claramente descritas no documento que irei analisar ao longo dos próximos capítulos, como o incentivo a abstinência e a monogamia). Não à toa durante o comitê preparatório o grupo Coalizão das Mulheres pela Família entregavam panfletos contra o termo gênero. (CORRÊA, 2018). No entanto, como termo gênero pretendia denunciar as desigualdades

entre homens e mulheres, e não necessariamente questões da sexualidade, ele conseguiu se manter.

A “orientação sexual” apesar de ser excluída, os direitos sexuais das mulheres aparecem no texto final podendo ser encontrado no capítulo de saúde localizado no campo das ciências biomédicas, o que foi recebido com muita crítica pelos movimentos, por estar primeiro relacionado às questões de saúde e também pelo seu escopo heteronormativo (CORRÊA, 2009, P. 24).

Num contexto global, existiam claras divisões entre os países, na preparação para a CPID, de um lado EUA, Canadá, Japão, Nova Zelândia e União Europeia com uma visão mais progressista “como direitos e saúde sexual e várias formas de família”, de outro a América Latina e alguns países da África que seguiam de acordo com a posição do Vaticano. No meio Índia e China, que mantinham posições dependendo das circunstâncias que lhe agregassem (CORRÊA, 2009, p.25). Porém um consenso foi conseguido graças a mudanças de posições, como por exemplo, países como Brasil e México, se afastando da influência do vaticano.

Mais tarde, “em 1999 e 2000, nos processos de Revisão +5 da CIPD e da IV CMM, gênero seria frontalmente atacado do começo até o fim das negociações” (CORRÊA, 2018, p.10), tendo seus impasses sendo absorvidos e utilizados pelos conservadores. Não fora, teve a grande aproximação do Vaticano com os países Islâmicos (“Santa Aliança”), tornando-se um “ator central da política global” (CORRÊA, 2009, p. 26), e mais tarde aliado com os EUA. Sempre que o termo “gênero” surgia no debate, questões eram levantadas quanto ao seu significado e as delegações mais diversas pediam sua eliminação dizendo que ele remetia a homossexualidade, pedofilia e outras “perversões sexuais”.

Ativistas e autoras do campo feminista ao levar “demandas por direitos” como “leis e normas adotadas para proteger e respeitar a pluralidade sexual” e “discursos de respeito ou tolerância”, acabaram por alcançar órgãos como ONU e “outras arenas globais” com debates como “sexualidade e direitos humanos”, fez com que surgisse uma onda oposta, conservadora, observada em vários países e influenciada principalmente pelos EUA no início do século XIX, onde por exemplo, em 2003, “projetos de lei definindo o casamento como sendo ‘exclusivamente a união entre um homem e uma mulher’ foram apresentados e eventualmente adotados em países os mais diversos, como é o caso de Uganda, Nigéria, Burundi, Ucrânia e Honduras.” (CORRÊA, 2009, p. 19).

Ainda em 2001, na primeira Sessão Especial da Assembleia Geral da ONU sobre AIDS (UNGASS), os representantes dos direitos LGBTI e saúde sofreram represália sobre a sua participação (CORRÊA, 2009, p. 22). Apesar da tentativa do Brasil de acabar com a discriminação por orientação sexual, os países islâmicos conseguiram pressioná-lo a ponto de isso ser retirado do texto final.

No Brasil, o processo se deu mais tarde, porém foi evidentemente mais plural, com ativistas gays, feministas e lésbicas e grupos *trans*, acordando em 2003 que o termo “identidade de gênero” fosse incluído no texto da consulta internacional, no Rio voltado para o apoio do Brasil em Genebra (CORRÊA, 2009 p.24). Infelizmente por pressões do governo conservador irlandês, o termo foi excluído. Foi a partir daí que pode-se notar, neste campo político a divisão dos grupos LGBTI e de outras redes feminista, enquanto o primeiro estaria mais preocupado com o tema da orientação sexual, o segundo queria uma discussão mais ampla, na qual fosse abordada desde de direitos humanos à violência de gênero e saúde (CORRÊA, 2009, p.25). Corrêa (2009), aborda que a disputa linguística tem grande influência nas tomadas de decisões entre classificações abertas ou fechadas, por exemplo, o conceito de direitos sexuais pode, em alguns casos, oferecer mais oportunidades de negociação e consenso do que orientação sexual.

No geral, as conquistas levaram os textos internacionais sobre os direitos humanos, a repudiar “situações de discriminação, estigma e violência experimentadas por pessoas e grupos em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero” (CORRÊA, 2009, p.29), fugindo da lógica de “nomeação e identificação de sujeitos ou identidades nas demandas por direitos” (p. 30).

### 3. Gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras:

Não é segredo que questões globais ganham outra forma a partir do momento que começam a serem discutidas de forma mais local. No Brasil, a maneira como que gênero começa a fazer parte das políticas curriculares tem a sua própria história.

É importante mostrar e pontuar a forma que gênero aparece nos documentos curriculares brasileiros porque a Orientação da UNESCO ganha uma versão brasileira, versão essa que abrirei discussão mais à frente. Nessa versão brasileira, é levado em conta questões mais relacionadas à gênero e à sexualidade e não tanto em relação à educação sexual. Isso não acontece por acaso e está relacionado com a história desses documentos curriculares e portanto, é fundamental que se olhe para essa história na qual as questões de gênero e sexualidade entraram nas políticas educacionais do país, para assim compreender melhor o contexto de construção da Orientação para o Brasil.

Com as lutas dos movimentos feministas ganhando caráter global, inclusive no Brasil, a fase de redemocratização é o ponto de partida pois temos o nascimento da nova Constituição Federal (CF):

que melhor refletiu e acolheu os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM (Vianna, p. 82).

Porém no início da década de 1990, os direitos sociais tanto demandados começam a sofrer contenções devido às reformas neoliberais de ajustes econômicos, que acabaram tocando as políticas públicas educacionais (Vianna p. 82). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e posteriormente do Plano Nacional de educação (PNE) proposto pelo MEC (Ministério da Educação), não houve “qualquer menção à diversidade, às diferenças, entre elas as concernentes às relações de gênero”, (VIANNA, 2004, p.87) diferente do PNE: proposta da sociedade brasileira, que não foi aprovado, onde encontrava-se “a defesa da importância de garantir a inclusão de ‘grupos tidos como minoritários – negros, índios e homossexuais’ ” (VIANNA, 2004, p. 88).

Vianna (2004) aponta como as questões relacionadas a gênero aparece nos documentos da CF, LDB e PNE. Primeiramente, relacionada à linguística onde grupos de

pessoas são sempre generalizados para o masculino, tornando-o “universal”, como por exemplo, “os professores”, “os alunos”, “os cientistas” etc. A linguagem possui um papel fundamental que não deve passar despercebida:

A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade. Não se trata da defesa de um texto que mantenha necessariamente o uso “o/a” (o que dificulta a leitura), mas da menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos, pois, se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem, despojá-la da ideologia androcêntrica (VIANNA, 2004, p. 90).

Por mais que, na época da CF, o termo teórico gênero ainda estava iniciando a sua circulação entre os movimentos, podemos percebê-lo de forma implícita, “como é o caso da defesa do ‘bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’ (Art. 3º, IV, grifo nosso)” (VIANNA, 2004, p.91), pautando a igualdade, respeito e solidariedade a todos sem distinção. Claro que não detalhar essas questões relacionadas a gênero deixa a pauta tão aberta a ponto de não haver metas específicas.

Porém na CF e LDB, aparece um ganho no que diz respeito a maternidade com a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educacional como direito, garantindo igualdade de oportunidade para as mulheres na vida privada, apesar da falta de recursos necessários graças às reformas neoliberais que garantiam a injeção de recursos ao ensino fundamental em detrimento aos outros segmentos.

Já no PNE as palavras gênero e educação sexual aparecem, ainda que de forma tímida, mas demonstrando o avanço em relação aos outros documentos, porém existe contradição, por exemplo, quando “o PNE trata do acesso de meninas e meninos ao ensino fundamental, uma vez que não desenvolve em seu diagnóstico as conseqüências diferenciadas para meninas e meninos quanto à permanência nesse ensino” (VIANNA, 2004, p.95).

Enquanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as questões relacionadas a gênero e sexualidade aparecem de forma menos tímida, sempre apontando para uma

valorização da diversidade, pluralidade, cultura e tolerância, porém ainda caindo nos mesmos equívocos já apontados. É no PCN que vai aparecer a relação da orientação sexual com corpo humano e os conhecimentos sobre as DSTs. Porém, no PCN, onde aparece o tópico sobre orientação sexual Vianna ressalta o que já foi apontado anteriormente em relação ao documento da UNESCO:

se tais preocupações com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (especialmente a aids), com o abuso sexual e com a gravidez na adolescência são absolutamente legítimas, elas não podem (nem devem) estar desvinculadas das questões de gênero que, necessariamente, as perpassam” (VIANNA, 2004, p. 100).

Não à toa, as questões relacionadas a gênero e sexualidade na escola caem no colo dos professores de ciências e biologia, visto sua proximidade com a área da saúde, apesar da dimensão também social que diz respeito ao assunto, mas é apagada pelo PCN uma vez que a ênfase é a prevenção e tratamento de doenças sexualmente transmissíveis. O que se vê no PCN tem total aproximação do que vemos no documento UNESCO em relação a forma que se trata as relações de gênero e sexualidade, além da questão sanitária.

Dessa forma, o que é possível perceber a partir dos documentos já descritos aqui, é que se por um lado gênero e sexualidade aparecem no documento com o objetivo de promover o bem-estar social, por outro ocorre a completa redução das disputas implícitas, ou até explícitas, dos mesmos. Ranniery (2018) nos traz essa discussão, ainda mais recente, mostrando como há uma força de querer usar gênero para promover a inclusão e igualdade na escola a partir de um entendimento de gênero que o associa à determinados tipos de pessoas, o gay, a lésbica, a/o trans. Isso acaba por tirar o foco para entender gênero como um conceito, independente de qual seja, como uma ferramenta que organiza a vida social; e também para compreender se, e como, o próprio currículo pode ser ou é generificado, ou até mesmo como práticas pedagógicas consideradas progressistas acabam por excluir ao invés de incluir.

Dal’Igna, Klein e Meyer (2016) trazem alguns acontecimentos que explicitam “como o gênero opera estruturando o próprio currículo, participando ativamente de processos de generificação das práticas curriculares” (p.470). A partir de grupos focais e entrevistas é possível perceber como o currículo trabalha com “comportamentos e habilidades” que “vêm a ser definidos e reconhecidos como próprios e adequados para meninos e meninas,

homens e mulheres” (p. 470). Como por exemplo comportamento e habilidade de meninos e meninas que refletem no seu desempenho escolar, “o melhor rendimento das meninas tem sido justificado por seu maior interesse, atenção e esforço, enquanto os meninos não aprendem porque têm dificuldades de concentração” (p.478). Outro exemplo também acontece na aula de educação física:

“...algo que é biologicamente dado – uma estrutura muscular inferior –, posiciona meninos e meninas de forma hierarquizada e diferenciada nessa disciplina escolar, fixando corpos de meninas/mulheres e meninos/homens como opostos, naturalizando a separação como a forma adequada para organizar as práticas curriculares e definindo os conteúdos escolares próprios e adequados para cada um”. (p.478)

Nesses exemplos é possível ver como gênero não é algo externo ou a parte da escola, que pode aparecer uma vez ou outra, ou que pode ser deixado do lado de fora dos processos, mas sim gênero é algo que constitui o currículo, organizando inclusive as práticas escolares.



#### 4. Referencial teórico-metodológico:

Neste trabalho, trago como referência metodológica os estudos de rede de Stephen J. Ball, no qual ele tenta “desenvolver um método de análise de política ajustado ao contexto atual da política educacional global” (BALL, 2014a p. 11). Para isso usarei principalmente como base para o desenvolvimento desse trabalho seu livro “Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal”, no qual o autor descreve o método de análise de rede, trazendo alguns exemplos dessas análises.

Stephen J. Ball, sociólogo da educação, professor e pesquisador no Instituto da educação na Universidade de Londres, possui diversas publicações na área das políticas educacionais no Reino Unido (principalmente), África, Índia e Brasil. Seus trabalhos possuem grande relevância na área como apontado por Hostins:

Desde 1980, suas pesquisas contribuem para o campo de estudos das políticas educacionais com o fomento de recursos que permitem a compreensão de como as políticas são produzidas, com enfoque nas consequências dos interesses de mercado presentes na educação. (2019, p. 62)

Ball se interessa principalmente por entender o que está por de trás das políticas de reforma educacional, os agentes que promovem essas políticas e como eles se relacionam entre si. Ball defende que as análises políticas educacionais estão concentradas de forma local “presa a uma nação-estado”, olhando-se apenas para onde as políticas estão sendo implementadas, faltando uma análise mais densa de “uma sociologia das políticas mais cosmopolita” (BALL, 2014a, p.11) a partir do neoliberalismo, o qual não é definido por ele previamente. Segundo Ball, ele não quer fechar uma definição para neoliberalismo, mas sim, nos dar ferramentas para pensar sobre seu funcionamento<sup>7</sup>.

Apesar disso, Ball sugere alguns sentidos de neoliberalismo, reconhecendo “tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas”, trazendo Ong (2007) para chamar isso de “economização da vida”, além de Foucault quando fala de *governamentabilidade*, “o governo das populações por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos’, ‘auto-governáveis’” (BALL, 2014a, p.26). Novamente ele não fecha uma definição do que se deve entender por neoliberalismo, mas sim mapeia rapidamente discussões sobre suas práticas. Ball diz que o neoliberalismo “é sobre dinheiros e mente” (BALL, 2014a, p.26),

---

<sup>7</sup> É uma posição foucaultiana de Ball para pensar o neoliberalismo a partir de suas práticas

assumindo que é um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e Estado contemporâneos.

Logo no início de seu livro, Ball diz algo que me faz refletir sobre este trabalho: “Decerto eu não acho que seja fácil condenar, por via de regra, programas e iniciativas que oferecem acesso à educação para as crianças que, de outra forma, não teria a oportunidade de frequentar a escola” (BALL, 2014a, p.12). Pensando sobre o que talvez eu escreva nesse trabalho mais a frente, não procuro simplesmente condenar o documento que analisarei, ao afirmar que ele constrange sentidos de gênero e sexualidade. Entendo que sim, talvez seja uma oportunidade de acesso à educação sexual e questões relacionadas a gênero, que talvez não fossem possíveis antes, porém defendo que é importante uma análise do ciclo de produção do documento e dos sentidos que atribui a gênero e sexualidade para compreender o processo de criação de políticas curriculares globais. Se gênero e sexualidade aqui estão sendo tomados por determinado sentido, qual foi o processo que o levou a isso? E quais são as consequências dessa significação? Quem são os atores que estão atuando criação desse documento? E como eles se articulam?

As perguntas acima me levam a Ball porque ele procura entender como cada vez mais setores privados, think-tanks e fundações filantrópicas estão se envolvendo em documentos e reformas educacionais (que são exatamente os atores envolvidos na produção do documento da UNESCO) e o que acontece quando esse mercado se projeta sobre o Estado e o ensino público.

O método de análise de rede, se resume a “a um mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular” (BALL, 2014a, p.28). Esse mapeamento é feito em grande parte por buscas na internet, documentos e mais: “vídeos, powerpoints, páginas do Facebook, blogs e tweets; entrevistas, [...] fundações filantrópicas interessadas e envolvidas com educação e participação em algumas reuniões e alguns eventos relacionados” (BALL, 2014a, p.28). Essa metodologia busca investigar inclusive as relações antes “incomensuráveis”, a partir do momento que elas agora também vão para as redes sociais.

No caso do documento deste trabalho, será investigado os autores do documento, de que organizações eles fazem parte, como foi a construção do mesmo e as reuniões para tal, onde foram as reuniões, por quem foi editado, por quem foi traduzido quando chegou

ao Brasil etc. Tento, assim, entender quais foram as relações que levaram à criação desse documento, Segundo Ball, as relações entre essas organizações privadas e o Estado estão em constante mudança, mudando a forma em como o Estado se organiza e pensa sobre a educação. “Esse ‘método’ é definido dentro de um amplo conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas [...] que envolvem uma diminuição do interesse em estruturas sociais e uma crescente ênfase sobre fluxos e mobilidades” (BALL, 2014a, p. 28), que nada mais são do que resultados do processo de globalização. Essas relações se articulariam em torno de uma “concepção baseada em problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014a, p.29).

Partindo para a definição de rede, Ball (2014a) diz que existe “pouco consenso” sobre ela, mas que podemos achar sentidos “comuns”, e para isso podemos dizer que “rede é um método, uma técnica analítica para olhar as estruturas das comunidades de política e suas relações sociais”, mas também “utilizada para representar um conjunto de mudanças ‘reais’ nas formas de governança da educação, nacional e globalmente” (BALL, 2014a, p. 30). Este último também pode ser chamado de “governança em rede”, que se refere ao tratamento de problemas do âmbito público que permite que mais atores possam participar desse caso do que antes, um trabalho entre as esferas públicas, privadas e voluntárias, modelando novas formas de poder.

Por mais que se tenha aumentado esses tipos de políticas e logo as produções de documentos, existe o que Ball chama de “opacidade” dentro do processo, pois “não está claro o que pode ter sido dito a quem, onde, com que efeito e em troca de que” (BALL, 2014a, p. 32). Não sendo fácil entender a “distribuição de poder” nessas redes, pela dificuldade de saber o que acontece nos “bastidores”. Duas perguntas então são colocadas em questão (BALL, 2014a, p.33):

1. Como “calculamos os recursos e as capacidades diferenciadas incorporadas nas assimetrias das relações de poder? ”
2. “Como relacionamos isso ao uso do poder e os diferentes interesses e objetivos dos participantes? ”

A princípio uma boa solução poderia ser entender os “eventos” e “crises específicas”, mas ainda assim não apagaria a “opacidade” das relações. Como as redes estão sempre em movimento, não sendo fixas, algo sempre é perdido devido a essa instabilidade. Outra

questão negativa, apontada por Ball é o resultado ser consequência da utilização de rede como um dispositivo analítico, ou seja, a procura pelas redes faz com que as mesmas existam. Porém, mais do que constatar existência de redes, a intenção é que se apareça os “efeitos das redes” e seus processos.

Em resumo, após todos esses pontos, para Ball “as redes políticas constituem uma nova forma de governança” (BALL, 2014a, p.34), e por isso, as políticas educacionais e as prestações de serviços a elas têm sofrido mudanças. As novas organizações podem se apresentar como soluções perante o discurso do “fracasso” da educação pública, ou seja, do Estado.

No seu artigo intitulado “*Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa*” (2014b), Ball faz um resumo das principais articulações globais na área de políticas educacionais:

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) – Reforma del Sector Público – Contestabilidad		
OMC (Organización Mundial del Comercio) –  AGCS (Acuerdo General de Comercio en Servicios)  Liberalización del Comercio	Reforma del Sector Público  y  Nuevas modalidades estatales	Banco Mundial CFI (Corporación Financiera Internacional) Privatización y “marquetización” ERT (Mesa redonda Europea) Instituto Fraser (Canada) Fundación Friedman (EEUU) Social Market Foundation (GB) Instituto Maxim
Países “exportadores” (o, según la denominación de la AGCS, “demandantes”): Unión Europea, Nueva Zelanda y Australia - Grupo de contacto de la OMC - “Marcas” nacionales de educación.		

Fig. 1 – Organizações e grupos multinacionais que influenciam os processos de reforma pública. (p. 4)

Esses grupos apontados pela tabela exerceriam uma “poderosa e extensa formação discursiva” (BALL, 2014b, p.3). Por exemplo, o Banco Mundial criou uma plataforma de informação de investimentos educacionais (Edinvest), que fornecem investimentos privados em escala global, além de oferecer apoio financeiro para companhias que estão

começando a entrar no mercado de serviços públicos. Um dos objetivos seria a “promoção de projetos educativos centrados na tecnologia”, “financiamento de empréstimos estudantis” e “desenvolvimento de tecnologias e empresas educacionais com ‘lucro’” BALL, 2014b, (p.4).

Junto, está a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) que discursa sobre a privatização de serviços públicos “através da incorporação de provedores alternativos” (BALL, 2014b, p. 5). E não fora disso, estão as fundações e os *think tanks* que também promovem iniciativas de privatização. Ainda como parte do quadro, e de importante destaque, encontra-se o AGCS (Acordo Geral sobre o Comércio de serviços), composto por mais de 40 países, mas principalmente liderado por Nova Zelândia, Austrália e Noruega, que tem em comum “estratégias econômicas nacionais que tem com prioridade a ‘exportação de serviços educativo’” (p. 5). Esses países seriam “laboratórios de reforma a partir dos quais experiências são exportadas” (BALL, 2014a, P. 38)

No Brasil, por exemplo, na década de 90, aconteceram as maiores negociações curriculares traduzidas em documentos, que foram incentivadas pelo Banco Mundial. O plano Mercosul, do início da década, planejava uma homogeneização dos sistemas educativos, visando “padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países” (MACEDO, 2014, p. 1533). Não obstante, grandes conglomerados financeiros e empresas privadas também começaram a interferir nas políticas públicas, como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho (MACEDO, 2014).

Três exemplos de atividades comerciais teriam papéis centrais nas políticas educacionais, apesar de serem bem diferentes entre si: “terceirização, Design Construção, Gestão e Operação (DCGO) de instituições estatais encarregadas do capital privado e a ‘venda’ de políticas” (BALL, 2014b, p.5). Ball cita a terceirização de escolas públicas na Inglaterra pela *Edison Schools*, companhia privada americana, além da Suécia, onde 15% das escolas estatais estão sendo gestadas pelo setor privado. Isso exemplifica a questão de como a terceirização tem funcionado globalmente.

Ball argumenta ainda que “a indústria de serviços de educação é um mercado uma dinâmica, impulsionada por fusões e consolidações, e sua expansão internacional” (BALL, 2014b, p.8), ou seja, isso alavanca uma corrida das companhias educativas para diversificar e atualizar métodos a fim de prover “melhoria” e assim se manter no mercado. Essas

empresas estariam entregando “desenvolvimento’ e “política de ajuda” além de incorporar “discursos de políticas ocidentais predominantes” (BALL, 2014a, p. 38).

As TANS (Redes Transnacionais de Influência), também influenciam políticas curriculares a partir da promoção de “causas de princípios ideias e valores”, como por exemplo, discursos relacionados aos direitos humanos e questões ambientais, procurando “pluralizar a autoridade política”, por meio da tentativa de “mudar a percepção do público sobre problemas sociais (BALL, 2014a, p.39). Os think tanks estão dentro das TANS. *Think tanks* hoje, dentro da Rede, “são os nódulos para a circulação e a reiteração de publicações, de ideias, de defesa do mercado livre, de políticas libertárias sociais e econômicas” (BALL, 2014a, p.55). Formando redes de poder ligada a outras organizações, *think tanks* criam um empreendedorismo global, com uma circulação de influência e dinheiro poderosa.

Todas essas mudanças vêm acontecendo pelas novas formas de organização entre o Estado e o mercado, devido ao avanço do neoliberalismo. E não só, Macedo defende que o protagonismo das instituições privadas também estaria produzindo “novas formas de sociabilidade” (MACEDO, 2016, p.7). Para expressar essas mudanças Ball utiliza o termo metagovernança, que nada mais é que a mudança do governo para governança, onde organização de recursos rouba a cena por parte dos executivos, e a gestão de pessoas e programas vão ficando cada vez mais de lado. Na metagovernança fica muito claro por um lado a regulação do Estado sobre o mercado e a facilitação para o seu crescimento.

Apesar de concordar em parte com a metodologia de rede, Macedo (2016), diz que é preciso ir para além e convoca uma análise topológica “para dar conta de entender as articulações de forças políticas que se constituíram para defender a centralização curricular” (MACEDO, 2016, p. 6). O que Macedo defende é que é preciso um novo olhar para o espaço, que não é apenas um local inerte, onde ocorre as negociações, mas sim “organizado por meio de conectividades complexas de um número infinito de dimensões, ele é produto das relações de força, das articulações entre sujeitos que também se constituem na articulação” (2016, P.6).

Por mais que Ball entenda que as políticas são constituídas na relação, o ponto de discordância se dá ao fato de que o cenário no qual esses agentes políticos se localizam, não é produzido nesse processo, mas sim “esses agentes se constituem a si e à estrutura

na qual, contingencialmente, se posicionam” (MACEDO, 2016, p. 10). Mais do que isso, em relação aos seus limites Macedo deixa bem claro nessa passagem:

Ainda que se possa explicitar que as políticas são articuladas em torno de diversos pontos nodais/exteriores constitutivos, os fluxos, deslizamentos e interconexões entre eles tornam a tarefa analítica difícil. Como as múltiplas redes de demandas em torno, por exemplo, da ideia de qualidade se interconectam e como captar o movimento e a contingência das interconexões? (2014, p. 1539)

A proposta metodológica do Ball, será usada aqui, para pensar essa rede para além, com a participação de outros atores. Não à toa, foi descrito no início do trabalho como o movimento feminista, alinhado com a produção teórica, influenciou a entrada de gênero nas políticas. A descrição de como gênero entrou nos documentos educacionais no Brasil, exemplificam como o currículo é um campo a ser disputado. Logo essas relações podem fazer parte da rede, e assim expandi-la. As demandas de gênero e sexualidade vão também compor essas políticas curriculares globais.

Como funciona o currículo dentro dessas práticas? “O currículo neoliberal consiste em um conjunto de tecnologias morais que trabalham em, dentro e por meio de instituições do setor público e de trabalhadores” (BALL, 2014, p.65). O currículo aqui se reforma a medida que as “inadequações” do setor público enfrentam os “métodos” e “valores” do setor privado. Como Macedo deixa claro “no caso das políticas curriculares, é comum que o discurso curricular se estabilize tendo por exterior constitutivo uma fantasia de crise do sistema educacional” (MACEDO, 2016, p.9). Nessa chave de leitura, duas tecnologias políticas organizariam as relações de rede em poder, segundo Ball, a *performatividade* e o *gerenciamento*, que funcionariam em conjunto apesar de vários elementos díspares, oferecendo “uma alternativa ‘eficaz’ e politicamente atraente para a tradição de oferta educacional centrada no Estado e baseada na tradição do bem-estar público” (BALL, 2012, 38). Aqui, Ball define a performatividade como:

... uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção ou inspeção” (BALL, 2012, p.37).

As duas tecnologias estariam sempre em constante mudança, logo sempre inalcançáveis. São tecnologias da reforma, tanto do setor público, nas estruturas das organizações quanto na reforma dos profissionais como os professores, por exemplo. A performatividade, como tecnologia política:

É alcançada através da construção e publicação de informações, indicadores e outros desempenhos institucionais e de materiais promocionais como mecanismos para animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados, a unidade [de medida] para nomear, diferenciar e classificar – como por exemplo, através do “padrão de excelência” (BALL, 2012, p. 37).

As reformas educacionais, portanto, não alteraria apenas as práticas, mas “quem somos” (BALL, 2012, p. 39), promovendo mudanças nas relações e nos valores. Não à toa a subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos se tornou um recurso econômico central no setor público empreendedor reformado” (BALL, 2012, p.39). Onde a produtividade seria a meta central. Não obstante a tecnologia de gerenciamento:

...trabalha para incutir performatividade na alma do funcionário. [...] desempenha um papel-chave no desgaste dos regimes ético-profissionais que têm prevalecido nas escolas e na promoção de sua substituição por regimes de profissionais empreendedores –competitivos (BALL, 2012, p.38).

Professores seriam ressignificados, nas palavras de Ball “retrabalhados” (BALL, 2012, p.39), agora como “empreendedores educacionais”, submetidos sempre a um sistema avaliativo de performance. Além dos professores, novas disciplinas são introduzidas juntamente com questões éticas, com base em interesses institucionais. Essas tecnologias ao mesmo tempo em que criam possibilidades de ação, restringem outras, porque no final, os métodos incansáveis de avaliação trariam as relações para a “forma mais simples possível – a uma classificação ou a um número numa tabela” (BALL, 2012, p. 39). Ou seja, a sala de aula está sempre sujeita às “exigências externas” tornando os professores “técnicos pedagógicos” (BALL, 2012, p.40). Acaba por apagar as complexidades das relações sociais e os processos individuais, que ficam sucumbidos a lógica de mercado. Logo, as instituições e professores farão o possível para atender a essa lógica, fugindo do estigma da “escola ou professora ruim”.

O currículo do universal estaria tentando o “imponderável do qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte” (MACEDO, 2014, p. 1553). Macedo defende que “esse enorme conjunto de expectativas,



produzido pela mídia, mas também pelos discursos acadêmicos, é irrealizável e acaba por gerar um sentimento de vergonha” (2014, p. 1552) nesses professores, por tentarem atingir um parâmetro ideal, dentro desse contexto:

Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade. (MACEDO, 2014, p. 1536)

A performatividade aqui sofre uma indefinição, porque muito do que ela “realiza em nós é feito por nós enquanto tentamos ser responsáveis para os outros” (BALL, 2012, p.42). Ball cita duas professoras da escola primária no Reino Unido, pouco satisfeitas com novas políticas e padronizações. Enquanto uma diz que está sofrendo “clonagem” por estar sujeita a contingência externas a outra faz apenas o que é necessário para cumprir o que foi determinado, abrindo mão da sua “autenticidade”. É o que ele chama de “violência da reforma”, que possui uma “esquizofrenia de valores” uma vez que a ação dos professores na prática é sacrificada “em favor da impressão e performance” (BALL, 2012, p.43). É uma luta entre a prática pessoal e as expectativas externas, no qual em meio a essa luta, encontram-se os alunos que possuem suas necessidades, que não necessariamente estão de acordo com nenhum dos lados.

Em resumo, é uma luta pelo autêntico, que é exatamente o ponto conflitante com a performance. É um conflito entre o prazer de ensinar e apresentar resultados. Entre as razões para ser professor e as avaliações externas. Dentro da performance não cabe as relações emocionais e sociais (BALL, 2012, p. 43), muito menos as crenças pessoais sobre o ensino, “exige-se deles que produzam e ‘melhorem’ os resultados e desempenhos mensuráveis; o que é importante é o que funciona para alcançar esses fins” (BALL, 2012, p.44), para alcançar o “desempenho organizacional”. Isso promove uma divisão entre basicamente duas identidades docentes, o professor “reformado”, aquele que é regido pela performance, e o professor “autêntico” que tentará subverter algumas amarras dessa performance. Ball deixa claro, que o que ele chama de professor “autêntico” não é aquele

que existia de antemão, anterior a reforma. Esse professor também sofre o discurso da reforma, porém trabalha a partir de certo improviso, com espontaneidade.

Macedo e Ranniery (2018) defende que “é preciso resistir à economização que exaure a existência e contribuir para tornar inteligíveis os fluxos que constituem a experiência social e multiplicam os pontos de identificação” (p.740). Pensando sobre o trabalho que desenvolvo como que a ideia de público e universal podem trazer como consequência a massas heterogêneas? Como uma busca sobre uma ideia global de gênero estaria apagando processos, relações? Como isso interfere nas políticas curriculares que envolvem gênero e sexualidade?

Neste contexto, assumo que políticas curriculares, de acordo com Macedo e Ranniery (2018), “são discursos normativos com a finalidade de gerir populações” oferecendo “fronteiras que delimitam quem tem direito a ser reconhecido, produzindo efeitos, dentre eles identificações subjetivas, ou endereçamentos” (p. 743), trabalhando para um sentido de hegemonia, sobre quem “o público deveria ser” (p.744). Por exemplo, no Brasil, as últimas políticas centralizadoras endereçam “o público como cidadão, trabalhador e humano” (p.744), propondo a ideia de igualdade. Então pensando no meu problema, o que acontece com o sentido de gênero quando uma política curricular assume uma concepção universalista? Uma política pública que necessariamente trabalha de antemão com a concepção de universal, estaria apagando assim as multiplicidades?

Macedo (2018) vai argumentar que essas questões podem estar ligadas a uma ideia de “público”, que está geralmente ligado a um sentido público-privado e a de democracia. Contudo, também não escapam da lógica iluminista francesa onde a “diversidade de seus pertencimentos” (p. 746) é apagada em busca de um comum, de uma semelhança, que proporcionaria igualdade. Logo, as políticas os tornam iguais e só assim esses semelhantes podem ter o direito de recorrer a elas. Essa lógica iluminista se opõe a lógica americana onde a pluralidade e a identidade foram essenciais para a construção do Estado (Macedo e Ranniery, 2018).

A falha da semelhança e da igualdade se faz presente a partir dos movimentos sociais que apresentam diferentes demandas, feministas, de raça, classe, religião etc., que tentam ser contidos por políticas inclusivas, ainda dentro da universalidade, que nunca conseguirá ser alcançada. A universalidade tanto é difícil de ser alcançada, que o documento

internacional, quando adaptado para o Brasil, tem seu sentido totalmente mudado devido as especificidades do país que a princípio não estaria dentro do “problema global” proposto pela *Orientação Internacional*. Pensando em gênero e a terceira onda, descrita mais no início do trabalho, ela mesma já aponta a dificuldade de se pensar gênero num sentido universal. A terceira onda vem exatamente para acabar com o feminismo “universal”, que teria uma hegemonia branca e anglo-saxônica. O universal aqui, poderia estar excluindo outras demandas, apagando outras relações. É o que pode acontecer com a Orientação Internacional quando se tem os sentidos de gênero e sexualidade muito demarcados na ótica da saúde, retirando a complexidade da sua discussão e o seu peso teórico, como discutirei mais à frente.

Apesar disso, Macedo e Ranniery (2018) não condenam as políticas públicas a priori, não nega que elas produzem reconhecimento, ou que não deva se destinar a todos, mas sim seu “movimento teórico é pensar o *todos* como diferença em movimento” (p.747). Inspirada nesse texto, me pergunto a que tipo de sujeito essa Orientação Internacional se endereça? Uma vez que essas redes políticas, essas novas formas de organização, também projetam formas de ser a partir de suas tecnologias como performatividade, por exemplo, então quem é o sujeito fabricado por esse documento?

Em resumo, o que utilizarei a partir de Ball posso dividir basicamente em três movimentos: (1) o primeiro deles é descrever quem participa da rede de atores que produziu a Orientação Internacional. No próximo capítulo, encontra-se brevemente quem foram os atores e os objetivos principais de suas organizações. Mais para a frente é necessário buscar essa rede e perguntar: em quais relações essas organizações estão envolvidas para produzir um documento que busca “ensinar” gênero e sexualidade? (2) O segundo momento é composto por compreender os sentidos que gênero ganha nesse documento e como ele se articula com as demandas neoliberais das tecnologias de performance e gerenciamento. Os objetivos de performance e gerenciamento estão bem claramente descritos no documento baseado em estatísticas, o que também estará apresentado mais à frente. Por fim, (3) no terceiro momento, eu busco entender quais são as formas de sociabilidade e de ser sujeito que esse documento projeta quando ele se propõe a ensinar sobre gênero e sexualidade.



## **5. Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: desvendando o documento.**

O documento surge, em 2010, através das relações entre o Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS), cujo objetivo principal é a erradicar a epidemia da AIDS até 2030, a partir da conscientização e do investimento em tratamento para os já portadores, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), criada em 1967, que “tem sido um ator chave nos programas de desenvolvimento populacional relacionados com os temas de saúde sexual, reprodutiva e igualdade de gênero” (UNFPA Brasil, site) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que tem como o objetivo salvar vidas de crianças em situações de risco e garantir seus direitos; e a OMS (Organização Mundial da Saúde). Temos como seus autores Nanette Ecker, ex-Diretora de Educação e Formação Internacional no Conselho de Educação e Informação em Sexualidade dos Estados Unidos (SIECUS), e Douglas Kirby, Cientista Sênior da *ETR (Education, Training, Research) Associates*, sendo o objetivo de ambos os espaços promover a saúde sexual e reprodutiva. Não fora disso, está a Fundação William e Flora Hewlett, que sediou a consultoria técnica global para o desenvolvimento do documento. Para uma melhor compreensão desenvolvi um quadro para exemplificar as relações entre os autores do documento, demonstrado na figura abaixo:

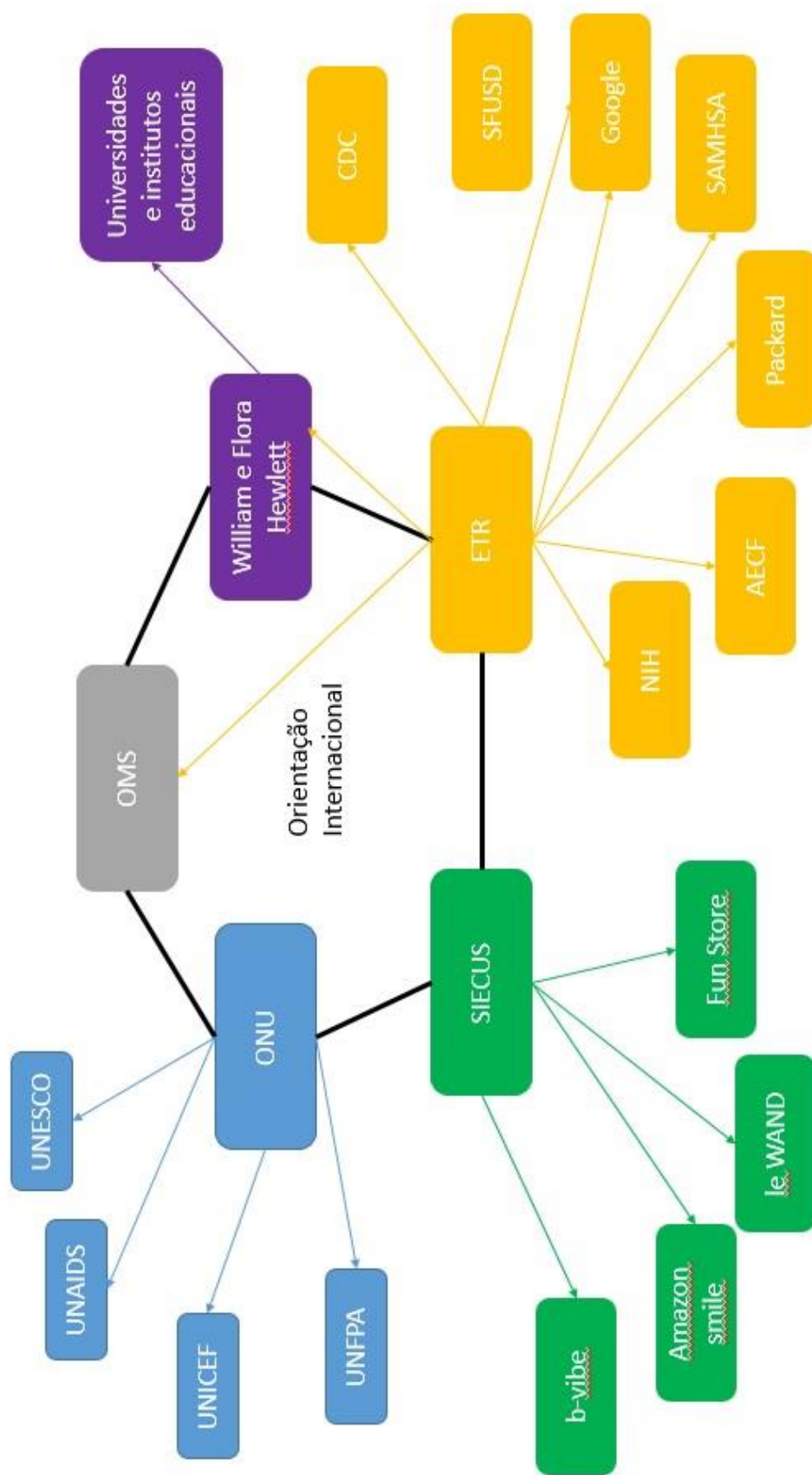


Figura 2. Relações de rede entre os autores e colaboradores da Orientação Internacional.

Pensando nas políticas de rede a partir de Stephen Ball, a figura 2 mostra a rede de relações entre as organizações que contribuíram para a realização do documento e seus respectivos apoiadores e/ou patrocinadores. É importante compreender de forma mais ampla os atores envolvidos diretamente e indiretamente na construção da Orientação, porque é através dessas relações que eles irão endereçar essa política. Ao olhar a rede, temos em azul a ONU com seus três braços que se juntaram para promover o encontro e realização do documento junto com a OMS, SIECUS, ETR e a Fundação William e Flora Hewlett.

Em verde o Conselho de Educação e Informação em Sexualidade dos Estados Unidos (SIECUS) recebe doações diretas e promovidas pela Amazon Smile, onde parte da venda dos produtos (0,5%) é revertida para eles. A principal missão do SIECUS é defender “o direito de todas as pessoas a informações precisas, educação abrangente sobre sexualidade e todo o espectro de serviços de saúde sexual e reprodutiva” (site<sup>8</sup>). Destaca-se ainda a participação da B-vibe, le WAND e Fun Store que são lojas de brinquedos sexuais.

Em amarelo, a ETR associados visa a inclusão “de todas as pessoas como um meio de honrar e respeitar as diferenças e elevar os pontos fortes trazidos pela diversidade de experiências, perspectivas e conhecimentos” (site<sup>9</sup>), principalmente no que envolve saúde sexual e drogas. Entre os seus colaboradores estão o CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças) e seus departamentos de prevenção de VIH/AIDs, saúde escolar, saúde reprodutiva e prevenção de violências. Por sua vez, a SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration) é uma agência que “lidera os esforços de saúde pública para promover a saúde comportamental da nação e melhorar a vida das pessoas que vivem com transtornos mentais e de uso de substâncias” (Site<sup>10</sup>).

Os outros autores são:

- O SFUSD (*San Francisco Unified School District*), um distrito escolar com uma alta performance acadêmica;
- A Google, empresa americana de serviços online e de software e uma das empresas com maior valor de mercado do mundo;

---

<sup>8</sup> Link para o site do SIECUS: <<https://siecus.org/about-siecus/>>

<sup>9</sup> Link para o site da ETR: <<https://www.etr.org/about-us/>>

<sup>10</sup> Link para o site da SAMHSA: <<https://www.samhsa.gov/about-us>>

- The David Lucile & Packard Foundation, fundação que financia organizações sem fins lucrativos para “melhorar a vida das crianças, família e comunidade” além de “restaurar e proteger o planeta”(site<sup>11</sup>), através dos valores de seus fundadores filantropos, como integridade, respeito e compaixão pelo próximo (site);
- The Annie E. Casey Foundation (AECF), que se dedica a “desenvolver um futuro melhor para milhões de crianças em risco de maus resultados educacionais, econômicos, sociais e de saúde” (site<sup>12</sup>);
- O National Institute of Health (NIH), agência de pesquisa em medicina ligada ao Departamento de saúde e Serviços Humanos americano.

Em roxo, temos a Fundação William e Flora Hewlett, que sediou a reunião para a criação do documento e que tem como objetivo “o avanço da educação, preservação do meio-ambiente, melhoria de vida nos países em desenvolvimento e a promoção da saúde e do bem-estar econômico das mulheres” (site).

Apesar do documento ter caráter global, além da sua criação ter sido sediada nos EUA, todas fundações e empresas envolvidas nesse processo são americanas e a maioria do seu financiamento vem de parceiros privados também americanos. Então o que essas relações entre as organizações procuram promover com o desenvolvimento desse documento?

O volume I foca em fornecer conselhos técnicos sobre programas existentes efetivos. A técnica para o desenvolvimento deste documento considerou ao todo 87 estudos que medem o impacto de programas de educação em sexualidade em todo mundo, sendo entre eles 29 estudos de países em desenvolvimento, 47 dos Estados Unidos (EUA) e 11 de outros países desenvolvidos. É importante perceber aqui que mais da metade dos artigos base para a construção do documento foram desenvolvidos a partir de experiências estadunidenses. Entre as conclusões desses estudos e as justificativas para as medidas do documento estão que os “programas que enfatizam a ausência de relações sexuais como a opção mais segura e que também discutem o uso de preservativos e da

---

<sup>11</sup> Link para o site da Fundação Packard: <<https://www.packard.org/about-the-foundation/>>

<sup>12</sup> Link para o site da Fundação Annie E. Casey: <<https://www.aecf.org/about/>>



contracepção não aumentam o comportamento sexual” (p. 15), mostrando que não há um efeito contrário, que poderia ser o de incitação à relação sexual.

A preocupação sobre a educação sexual causar o efeito contrário não é exclusivo de outros lugares. No Brasil vimos isso vir à tona com o movimento Escola Sem Partido e a sua preocupação com o então apelidado de “Kit-gay”, que nada mais era do que um kit anti-homofobia distribuído pelo Ministério da Educação. Esse kit se tornou um problema porque “foi acusado de estimular a homossexualidade e a promiscuidade por setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional, que o denominaram de kit-gay” (Silva, 2017). A polêmica foi tamanha, que tiveram que retirar o material de circulação.

É importante apontar que esses estudos utilizados como base para justificar os métodos de ação do documento são um tanto contraditórios no interior do próprio documento. Por exemplo, houve um programa na Tanzânia<sup>13</sup>, descrito no próprio documento, que apesar de diminuir o número de parceiros sexuais e aumentar o uso da camisinha, não teve impacto sobre as taxas de VIH, DSTs e gravidez.

A Orientação se justifica afirmando que há uma falta de conhecimento e por isso de preparação dos jovens em relação a sua vida sexual, o que os leva a se tornarem vulneráveis, a contrair doenças ou a abusos, por exemplo (p.2). E que, inclusive, 60% dos jovens entre 14 e 24 anos não sabem identificar formas de se prevenir contra o VIH (p.2). Ao compreender isso, se torna importante a construção de uma “educação em sexualidade efetiva pode transmitir aos jovens informações adequadas para a idade, culturalmente relevantes e cientificamente corretas” (p.2). Por mais que o programa fale sobre outras questões que não envolvem DSTs, a todo o momento ele demonstra que sua principal preocupação é com a transmissão do VIH, até porque a UNAIDS faz parte da elaboração do documento, sendo este um programa muito ativo da ONU.

A Orientação diz que, baseada em estudos, conseguiu destacar 4 pontos principais que irão mais tarde nortear o modo de agir do documento. São eles:

- 1- “abster-se ou retardar o início de relações sexuais”;
- 2- “reduzir a frequência de atividade sexual sem proteção”;
- 3- “reduzir o número de parceiros sexuais”;

---

<sup>13</sup> Mema Kwa Vijana. 2008. Rethinking how to prevent HIV in young people: Evidence from two large randomised controlled trials in Tanzania and Zimbabwe. London: Mema Kwa Vijana Consortium.

- 4- “aumentar o uso de proteção contra gravidez indesejada e DSTs durante relações sexuais”. (p.3)

E porque a escola seria o local determinante para essas ações? Porque, segundo o documento, os “contextos escolares fornecem uma oportunidade importante para alcançar grandes números de jovens com a educação em sexualidade antes que se tornem sexualmente ativos”? (p.3). Interessante apontar que segundo o documento o “objetivo primário da educação em sexualidade é equipar crianças e jovens com os conhecimentos, habilidades e valores para fazer escolhas responsáveis sobre seus relacionamentos sexuais e sociais num mundo afetado pelo VIH” (p. 3). Novamente há aqui um destaque para as preocupações com o VIH. É perceptível ao longo do documento que essa é a questão principal. Além disso, a preocupação não é só com o VIH, mas sim com o VIH em países subdesenvolvidos, apesar de ser um documento internacional com pretensões globais.



Figura 3. Fotos presentes na capa do documento.



Figura 4. Fotos presentes no documento



Figura 5. Fotos presentes no documento



Boas práticas em instituições educacionais.

Página 25

Figura 6. Fotos presentes no documento

As figuras 2, 3 e 4 mostram as fotos presentes no documento. Na legenda das fotos encontra-se o nome dos seus respectivos capítulos ou subcapítulos. As fotos não possuem títulos indicando nenhum dado como data, país, local, entre outras coisas. De todas as 10 fotos presentes no documento, 9 delas parecem pertencer a pessoas de diferentes etnias do continente africano e asiático. Apenas a última foto (Fig.6) poderíamos dizer que haveria a possibilidade de se tratar de pessoas de outros continentes e aparece, talvez não por acaso, logo no capítulo de boas práticas. Isso pode indicar um certo endereçamento do documento como se houvessem pessoas que precisam ser ensinadas e pessoas com exemplos que precisam ser seguidos.

Ao olhar as estatísticas da UNAIDS Brasil de 2017, vemos que a maior parte das pessoas vivendo com o VIH são adultos (17,8 milhões contra 2,1 milhões menores de 15 anos) e não há diferença significativa entre homens e mulheres, no que diz respeito a um aspecto global. A maior parte da população infectada com o VIH são da região da África (somando sozinha 19 milhões de pessoas), Ásia e Pacífico. América latina e Caribe somando o número de 2,1 milhões. Este é, entretanto, mesmo número da Europa e América do Norte. Deste modo, embora os números possam similares entre diferentes lugares do mundo e o documento se proponha ser global, estranhamente parece se endereçar aos continentes africano e asiático.

É importante trazer Cindy Patton (2002), com sua obra “Globalizing AIDS”, o qual farei tradução livre ao trazer algumas citações, para entendermos o caráter global da AIDS, tanto no que diz respeito a saúde, quanto política e economicamente, para entendermos esse olhar especial do documento para países africanos principalmente.

De acordo com Patton, globalização cada vez mais intensa que proporcionava as pessoas “maravilhosas explorações culturais” (p.X), era a mesma que começou a propagar de forma devastadora essa nova doença viral que emergia no mundo, a AIDS. Esta doença estava ameaçando não só “os corpos individuais, mas também o corpo político: seus ideais humanitários, a economia global emergente, e ainda, de acordo com os especialistas de direita, a sua capacidade de se reproduzir biologicamente” (p.X). Devido a isso, algumas medidas precisaram ser tomadas já no meio da década de 80, medidas essas semelhantes ao que vemos com a atual pandemia devido à Covid-19, como por exemplo a controle das fronteiras para impedir a entrada de pessoas infectadas. Já a nível internacional temos as organizações como a ONU ou a OMS tomando a frente para compreender os acontecimentos de forma global e buscar possíveis soluções. Essa busca pela compreensão da propagação da doença levou a mídia a colocar a África como centro da propagação da AIDS de forma muito precoce:

“Apesar do fato de que todos os sinais apontavam para um punhado de grandes cidades nos Estados Unidos como a fonte da doença, a mídia internacional se ocultou em linguagem científica e citou incessantemente os comentários prematuros de luminares da ciência da AIDS, como Luc Montagne, que afirmou que a AIDS deve ter começado na África” (p.XI)

Já no final da década de 80 a OMS tinha 3 “padrões” de propagação da doença no mundo. O primeiro padrão estava relacionado aos Estados Unidos e Europa, onde os casos se concentravam entre homossexuais e usuários de drogas injetáveis. O padrão 2 reunia os casos que se deram no continente africano e eram concentrados nos heterossexuais e sem relação com uso de drogas injetáveis. Já o último e terceiro padrão era definido por lugares onde a AIDS demorou um pouco mais aparecer, como a Ásia.

De acordo com Patton, esses padrões de valor científico foram perdendo espaço para uma “reciclagem de antigas ideias racistas” que foram criando rótulos como “AIDS africana” (p.XII). A ideia racista de “sexualidade desenfreada na África, ou entre os negros de forma geral” (p.XII), levou os grandes programas internacionais e locais de prevenção a adotarem a ideia de monogamia, que é exatamente um dos pilares da Orientação em que

aqui analiso. Isso apagou o quadro complexo que a pandemia podia envolver como questões culturais, de classe e de migrações (p.XII).

Houve então um momento muito embaçado de desinformação que levou a mídia a afirmar que “um grupo de casos da África Ocidental identificados precocemente, mas não bem compreendidos” (p.XIV) era suficiente para provar que a AIDS havia começado na África. Isso, somado a ideias de que os casos africanos eram diferentes dos casos estadunidenses, tanto no que diz respeito a prática “sócio-sexual” quanto à uma ideia “problemática”, segundo Patton, de diferenças de cepas virais (p.XIV).

As situações citadas acima levaram os norte-americanos a pensar que era “impossível para “pessoas comuns” (agora abrangendo heterossexuais, nativos, brancos e provavelmente de classe média) contrair HIV durante “relações sexuais normais” (p.XIV), mesmo que não existisse muitas vezes uma ideia clara do que poderia ser uma prática sexual “comum”.

Patton traz um caso de 1993, para ilustrar como a mídia trabalhava de forma sensacionalista e de maneira a moldar a forma como a doença era vista. Um homem africano foi acusado de manter relações sexuais de forma imprudente e por isso contaminou outras pessoas. A acusação afirmou que a “habilidade sexual excepcional” e a sua “super carga viral” do réu foram as causas da transmissão do vírus, levando aos afro-americanos e afro-canadenses a acreditarem em possíveis diferenças de contágio por não serem africanos (p.XV).

A autora defende que a compreensão sobre a AIDS se dá ao mesmo tempo de forma local, nacional e global através das grandes organizações e do trabalho da mídia, de forma que as pessoas conseguem “vivenciar as dimensões nacionais e internacionais do nosso mundo” (p.XX), e que “a ciência, por mais moral, brilhante e humanitária que seja seus praticantes, está necessariamente imbricada na política” (p.XXII), e que isso influencia a forma em que uma doença como a AIDS é compreendida.

Como a epidemia da AIDS atingia grupos mais vulneráveis e marcados como “diferentes”, Patton afirma que o ativismo, por mais que em cada lugar do globo tenha a sua especificidade, era fortemente influenciado pelo ativismo estadunidense, que lutava fortemente pelo acesso das pessoas com VIH ao sistema de saúde e pelo fim da discriminação (p.XIX). Governo e ONGs estadunidenses se juntavam nesse momento para

formular leis contra discriminação e exportar um modelo de combate ao vírus, apesar do próprio sistema de saúde do país ter sido duramente criticado (p.XXI) durante o combate à AIDS.

Essa influência não só estadunidense, mas europeia se desenvolve, segundo Patton, no final do século XX onde uma ideia colonial das relações entre os países toma uma nova forma, agora não pautada no militarismo de grandes nações, mas na relação da ONU e do militarismo “disfarçado de humanitarismo”. Com isso, a gestão da saúde passou a sustentar “a dependência dos países pobres das superpotências europeias e americanas” (p.27). As organizações de saúde locais de países pobres começam a se verem pressionados num sistema colonial de gestão feito tanto pela OMS quanto por ONGs relacionadas a saúde. As “empresas farmacêuticas, pesquisa médica governamental e privada e governos pós-coloniais também exercem pressão indireta sobre as pessoas que estão sob suas jurisdições sobrepostas” (p.28).

Durante a pandemia da AIDS, os EUA mantinham “a maior parte dos recursos para o tratamento da doença” e as análises econômicas ao invés “de revelar quão pouco custaria aos países ricos comprar saúde e vida para as pessoas dos países pobres” reforçavam a “ideia de que os países pobres já estão perdidos com a epidemia” (p.31). No final das contas a epidemia de AIDS na África pode ser vista como “um sintoma da história dos negros de exclusão da prosperidade global e dependência econômica imposta pela falta de controle sobre os recursos locais ou globais” (p.31).

Ainda, a ideia “colonial e imperialista” que precedeu as relações entre Europa e países africanos e EUA e o resto da América, traz uma reflexão importante para Patton:

“Mesmo no nobre esforço de globalizar os direitos humanos básicos, o próprio conceito de ‘saúde mundial’ oscila ambigualmente entre um ideal democrático e uma fantasia genocida: Isso significa um mundo em que a saúde é distribuída, ou um mundo do qual os doentes têm sido eliminados por qualquer meio necessário?” (p.32)

Pode-se ainda adicionar o fato de como a medicina tropical foi surgindo em cima de ideias coloniais de que, de acordo com Patton, era capaz “de separar de forma confiável uma população indígena, considerada fisicamente saudável, mas biologicamente inferior, de uma população colonizadora, considerada biologicamente superior, embora sujeita às doenças tropicais” (p.35). Isso molda o imaginário de como a doença e a saúde são vistas de acordo com o lugar do globo ocupado, por exemplo “um corpo de Primeiro Mundo é o

indicador adequado de saúde; o Terceiro Mundo é o local da doença” (p.36). O pensamento de que os povos de terceiro mundo estariam vivendo próximo do “primitivo”, da natureza, e por isso teria a capacidade de desenvolver imunidade contra “germes” (p.36) levou os colonizadores a pensarem que poderiam obter também essa imunidade e que isso seria uma vantagem para continuar a habitar a região agora que estaria livre “do mal endêmico da colônia” (p.36), continuando a marcar uma hierarquia “entre o corpo imunológico colonizado e o corpo imunizável colonizador” (p.36). A “inferioridade biológica” do colonizado é sempre marcado e remarcado na trajetória da medicina tropical, e que aparece novamente durante a pandemia da AIDS onde “o sujeito colonial (ou homossexual ou prostituta) é considerado infeccioso, enquanto o colonizador (ou pessoa “dominante”) é considerado passivo de infecção” (p.39).

O que eu trago com a Cindy Patton aqui é uma tentativa de entender porque esse endereçamento do documento para África ocorre, de forma muito clara, quando a educação em sexualidade se resume à AIDS. Ela nos mostra como o imaginário de localidade das doenças e em especial da AIDS caem na conta dos países emergentes devido à relação colonial que se estabelece com os países de primeiro mundo. O documento, redigido e sediado por organizações estadunidenses marca essa relação ao tentar indicar que as questões de saúde referentes às DSTs estariam concentradas na África, trazendo tanto a visão da sexualidade exacerbada, apontada por Patton, quanto a tentativa de manter essas doenças longes da “civilização” (p.38).

Voltando à *Orientação*, e nos concentrando no que diz respeito aos aspectos escolares, o documento nos diz que:

a educação em sexualidade é responsabilidade de toda a escola, por meio não somente do ensino como também das regras, práticas internas, currículo e ensino e materiais didáticos da escola. Num contexto mais amplo, a educação em sexualidade é uma parte essencial de um bom currículo, bem como de uma resposta abrangente à AIDS no nível nacional (p. 3).

O que seria “um bom currículo”? Seria o material didático fornecido? São as políticas? As vivências? Os processos escolares? Além do mais, qual é o lugar da escola nessa resposta abrangente à AIDS?

A preocupação central com a sexualidade, deixa muito claro que ela é a todo momento é reduzida para práticas sexuais que podem não ser saudáveis e corretas. Logo,



adiar essas práticas é justificável, inclusive pelo contexto econômico dos países subdesenvolvidos:

a saúde sexual e reprodutiva dos jovens faz sentido econômico e social: a infecção pelo VIH, outras DSTs, a gravidez indesejada e o aborto não seguro são um ônus substancial sobre famílias e comunidades e sobre recursos públicos escassos, mas esses ônus podem ser evitados e reduzidos” (p. 5).

Mesmo quando se traz à tona outros objetivos que podem ser relacionados com as questões de gênero como a priorização do “fortalecimento de valores como reciprocidade, igualdade, responsabilidade e respeito, que são pré-requisitos para relacionamentos” (p. 6), isso vem para justificar as diferenças estatísticas sobre o VIH na África, como por exemplo, violência contra a mulher, casamento precoce ou “que mais de 70% dos homens jovens sabem que o preservativo pode proteger do VIH, apenas 55% das mulheres jovens o menciona como uma estratégia efetiva para a prevenção do VIH” (p. 6).

O documento não leva em conta outras situações que tangem a saúde das práticas sexuais e gravidez precoce, como outras DSTs e o aborto, que são apenas citados brevemente e não levados como uma das preocupações centrais, e por fim a violência contra mulher, esquecida completamente pelo documento.

Segundo a Orientação, uma das suas metas é ajudar a alcançar pelo menos 3 os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: “ODM 3 (promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres), o ODM 5 (reduzir a mortalidade materna e ter acesso universal à saúde reprodutiva) e o ODM 6 (combater o VIH e a SIDA)” (p.5). Porém, as medidas apontadas quase sempre se restringem ao ODM 6 que, por sua vez, parecem contradizer os demais ODM. Como que retardar a vida sexual e pregar a monogamia exatamente fortalece a autonomia das mulheres ou está relacionada a saúde reprodutiva? O problema é a idade na qual os estudantes começam a experimentar a vida sexual? O problema é o número de parceiros?

É entendido que existe um “problema cultural”, um problema que reside na “transmissão de valores culturais de uma geração a outra” (p.5) e que o conjunto de informações somada com outras fontes como escola por exemplo, pode trazer “valores alternativos ou mesmo conflitantes em relação a gênero, igualdade de gênero e sexualidade” (p.5). Então as orientações viriam como uma forma de “iluminar”, o caminho desses jovens, aparentemente atolados em valores culturais retrógrados, mais

especificamente, em práticas sexuais não civilizadas, porque o problema em si são as ISTs. Como nesse trecho, no qual se diz que a sexualidade é essencial, mas “também pode envolver resultados sociais e sanitários negativos” (p.5). Além disso, “se compreendeu que, para abordar o VIH – em grande parte de transmissão sexual, precisamos adquirir uma melhor compreensão de gênero e sexualidade” (p.6).

Como a maior parte dos jovens infectados estão na África Subsariana, existe uma preocupação muito específica com os muitos países dessa região. Por exemplo, através de uma pesquisa (Birungi, Mugisha, and Nyombi, 2007) realizada, viu-se que os jovens portadores do vírus eram desencorajados pelos profissionais da saúde a ter uma vida sexual ativa e com isso acabavam por omitir a sua condição sorológica dos seus parceiros. Isso é uma preocupação porque uma pesquisa promovida pela UNAIDS (2008) mostrou que “apenas 40% dos homens e 38% das mulheres entre 15 e 24 anos tinham conhecimentos corretos e abrangentes sobre o VIH e sua prevenção” (p.6).

A escola então teria um papel fundamental de orientação para esses jovens que começam a vida sexual ainda em idade escolar. Porém, só o conhecimento escolar não seria suficiente porque:

...as escolas somente serão efetivas se puderem assegurar a proteção e o bem-estar de seus alunos e funcionários, se fornecerem intervenções relevantes de ensino e aprendizado, e se associarem a serviços psicossociais, sociais e de saúde. (p.7).

Apesar de não ser a preocupação central do documento, a “oportunidade de vida” (p.8) não é ignorada. Segundo o Straight Talk Foundation Annual Report de 2008, jovens iniciam a vida sexual de forma precoce tem mais chances de não terminar o ensino médio, seja por prisão para os meninos por sexo com meninas menores de 18, mesmo que consensual, ou por causa dos casamentos para as meninas grávidas.

Para os envolvidos na organização da Orientação, é, pois, de suma importância a criação desse documento, posto que em muitos países do mundo não existiria uma educação em sexualidade por motivos de tradição e valores. Esses valores podem ser incitação ao sexo precoce, privação da inocência da criança, questões culturais ou religiosas, professores que não se sentem confortáveis em abordar o assunto, falta de aprovação da família para abordar o tema ou mesmo responsabilizar à família sobre a educação em sexualidade (p.9). Nesses casos, segundo a Orientação, seria papel do

Ministério da Educação se relacionar com as “partes interessadas” (p.10) para que a educação em sexualidade seja uma realidade.

Quais seriam essas “partes interessadas”? Segundo o documento, são jovens, associações de pais e mestres, ministérios (principalmente da saúde), líderes religiosos, sindicato dos professores, líderes comunitários, LGBTs, ONGs (de saúde sexual e reprodutiva), portadores do VIH etc., operando-se com as organizações locais, mas ainda sim a partir de uma referência global (p.10). E se ainda faltarem argumentos, pode-se lançar mão do uso das estatísticas locais ou nacionais sobre o VIH, DSTs, gravidez precoce, uso de preservativos e contracepção etc. Não poderão, nesse caso, faltar leis e políticas para suporte, pois “o fornecimento de educação em sexualidade é um tema de política institucional e não de escolha pessoal individual”. (p.12)

A nível escolar, a ideia é que os gestores sejam os líderes para proporcionar o ambiente necessário para a implementação da educação em sexualidade. Dentro da sala de aula, o professor seria a principal liderança desse processo, e por isso deve receber treinamento para não abordar a temática de forma a constranger os alunos. Entre essas formas estaria:

...evitar comentários ridículos e humilhantes; não fazer perguntas pessoais; respeitar o direito de não responder a perguntas; reconhecer que todas as perguntas são legítimas; não interromper; respeitar as opiniões de terceiros; e manter a confidencialidade (p.13).

Entre as vantagens da educação em sexualidade, além da saúde sexual e reprodutiva, é pensado que será possível observar práticas que favoreçam a igualdade de gênero e diminuam a violência sexual, de gênero e o bullying homofóbico (p.12). Isso claro, no meio do objetivo principal que é a prevenção ao VIH. Fica evidente ao longo do texto que a intenção desse tipo de educação sexual é levar os jovens a terem boas práticas, como se fosse um conjunto de regras a partir de um comportamento que deve ser seguido, nada mais que um manual de boas maneiras. Por mais que se peça para se contextualizar de acordo com cada região que queira implementar o projeto de educação em sexualidade, os objetivos são universais. Ou seja, não importa de que maneira isso aconteça, se esses objetivos fazem sentido ou não dentro daquela sociedade, visto que o mundo não vive as experiências de mundo da mesma forma. Será então que abordar as temáticas por meio da prevenção é a única saída? A epidemia do VIH é realmente apenas uma questão sanitária? Basta conscientizar do uso do preservativo?

Carrara (2015) mostra como a ideia de uma “sexualidade saudável”- trazida pelo documento- surgiu com o passar dos séculos XIX para o XX. No início dos debates e estudos sobre a sexualidade, ela era vista como um “desejo sexual”, que não passava de um “instinto natural”, uma “necessidade fisiológica” (p.327). Por conta disso, as discussões sobre sexualidade ficaram encarregadas pelas ciências biomédicas, que conectavam a sexualidade diretamente à reprodução. Dessa forma, práticas sexuais que poderia comprometer a reprodução de casais monogâmicos eram condenadas, como o “o adultério, o aborto, a prostituição, a homossexualidade, o defloramento, a sedução, o estupro, o rapto, a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis etc” (p.327). Se antes a relação sexual estava ligada a uma moral cristã, baseada na reprodução, no século XIX ela vai servir aos interesses do Estado para a manutenção e gestão da população e produção de uma eugenia (p.328). Esse afastamento das “doutrinas cristãs” começa a dar espaço para já no século XX as mulheres batalharem pela “dignidade de diferentes formas de viver a sexualidade para além de seus aspectos reprodutivos” e junto com o movimento LGBT lutar pelo “bem-estar individual e coletivo através do bom uso dos prazeres” (p.329).

O sexo cada vez mais vai se afastando das questões da moralidade e da subordinação dos interesses do Estado, só começa a fazer sentido de ser regulado quando “em nome da preservação ou da promoção da cidadania ou da saúde (física ou mental)” e pautado em “critérios da consensualidade e da responsabilidade” (p.331) das pessoas envolvidas, sendo essa regulação “acionada em contextos em que a AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis ou a gravidez na adolescência estão em questão” (p.334). Ou seja, nesse ponto vemos como se justifica o controle dos corpos para a regulação sexualidade a partir da propagação do VIH. O documento é todo pautado na ideia da promoção da saúde sexual, que nada mais é do que uma regulação, apontada por Carrara (2015) como uma política sexual, que ainda leva em conta aspectos da moralidade como incentivo a monogamia e abstinência sexual.

Como os apoiadores e autores do documento é de maioria massiva estadunidense, não podemos ignorar toda a luta pela moral que se estendeu pelo século XIX e XX nos EUA. Baseados em uma moral cristã houve uma luta forte para reprimir atos relacionados a sexualidade que eram julgados como “ofensivos” (RUBIN, 2012), como aborto, sexo antes do casamento, prostituição, pornografia, masturbação e homossexualidade. Inclusive a

“noção de que o sexo per se é prejudicial aos jovens foi inculcada em extensivas estruturas sociais e legais desenvolvidas para isolar os menores do conhecimento e experiência sexuais” (RUBIN, 2012, s/p). Leis foram criadas para garantir o exercício correto da sexualidade, e uma frente “anti-homossexual” começou a ser formada, apoiada por uma política conservadora de direita, associando inclusive a homossexualidade ao comunismo (o grande mal que assolava a política americana). Organizações como a SIECUS, que está presente na elaboração da *Orientação Internacional*, foi amplamente atacada junto com a UNESCO ao tentar promover uma educação sexual. De acordo com Rubin, todos esses ataques a sexualidade privaram por exemplo, jovens meninas de terem acesso a métodos contraceptivos. Programas eram criados para garantir a integridade da família, incentivando o não uso de métodos contraceptivos, a não realização do aborto e a abstinência sexual (item que aparece no documento aqui analisado).

Gayle Rubin (2012) afirma que essa politização da sexualidade se deve ao fato da mesma aparecer constantemente pensada de forma essencialista, imutável, exclusivamente biológica, como se ela “existe anteriormente à vida social” (s/p). Ou seja, a sexualidade aparece como algo ligado a um corpo e por isso pode ser controlada pelo Estado e também reprimida. Porém Rubin garante que:

a sexualidade é constituída na sociedade e na história, não ordenada biologicamente. Isso não significa que as capacidades biológicas não são pré-requisito para a sexualidade humana. Significa que a sexualidade humana não é compreensível em termos puramente biológicos (s/p).

Como a sexualidade é historicamente conectada aos campos biomédicos e da psicologia, isso impede que ela seja pensada de forma mais ampla e com caráter construtivista como “nos termos de fenômenos como populações, vizinhanças, padrões de ajustamento, migração, conflito urbano, epidemiologia, e tecnologia política” (s/p).

Para Rubin (2012), há formações ideológicas sobre o sexo, que não permitem que ele seja discutido de uma forma mais libertadora. Existe a “negatividade sexual”, ligado à moral cristã, segundo a qual o sexo, de qualquer maneira, é visto como “pecaminoso”, mas menos se for realizado dentro do casamento e para fins reprodutivos, que se baseiam na ideia de que a “genitália é uma parte intrinsecamente inferior do corpo, muito abaixo e menos sagrada do que a mente, a ‘alma’, o ‘coração’” (s/p). Há também práticas sexuais que seriam aceitáveis enquanto outras seriam abomináveis, como a sodomia. Não fora disso

encontra-se uma hierarquia de valores morais sexuais, na qual os casais heterossexuais casados e propensos à reprodução estariam no topo da pirâmide e na sua base estariam “transexuais, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, trabalhadores do sexo como as prostitutas e modelos pornográficos, e abaixo de todos, aqueles cujo erotismo transgride as fronteiras geracionais” (s/p). As relações sexuais da pirâmide transgrediam o privado e ganhavam “saúde mental certificada, respeitabilidade, legalidade, mobilidade social e física, suporte institucional e benefícios materiais” já a base da pirâmide ficava com “presunções de doença mental, má reputação, criminalidade, mobilidade social e física restrita, perda de suporte institucional e sanções econômicas”. Quando as doenças saem da esfera do julgamento cristão, caem na esfera médica, que não as caracteriza como pecaminosas, mas sim como “doenças mentais ou sintomas de uma integração defeituosa da personalidade” (s/p).

Adicionado à religião e psiquiatria, a última esfera que molda a regulação da sexualidade, segundo Rubin (2012), é a esfera popular, com pensamentos de que “a variedade erótica é perigosa, doentia, depravada, e uma ameaça a tudo desde pequenas crianças até segurança nacional” (s/p), ideias sustentadas pela mídia. Todas essas 3 esferas trabalham para a regulação da sexualidade tanto que vão desde a vida privada para a vida pública e não é uma regulação democrática pois não estão preocupados com a forma que um parceiro trata o outro, mas sim se as práticas sexuais condizem com o que é a maneira “ideal” de realizar o ato sexual.

Todo esse histórico de se pensar a sexualidade através dos séculos se reflete no documento porque a sua “educação em sexualidade” nada mais é do que uma regulação de práticas sexuais, baseadas em uma moral cristã que envolve abstinência sexual, monogamia, valorização da família e da comunidade.

Voltando ao documento o currículo da educação sexual projetado pelo ele deve ter medidas e ações que sejam diretas: relação sexual sem camisinha e com inúmeros parceiros podem transmitir o VIH. Então a melhor forma de evitar a doença é evitando ter relações, e se caso não for possível, deve-se usar camisinha e ter o menor número de parceiros possíveis (neste último caso, é recomendado inclusive enfatizar a questão da fidelidade a um parceiro). E ainda “alguns programas identificam e usam valores comunitários importantes, como ‘tenha orgulho’, ‘seja responsável’, ou ‘respeite a si

mesmo” (p. 22), para deixar claro que esses comportamentos são relacionados com tais valores.

Uma pesquisa por estudos em educação em sexualidade mobilizada pelo documento descreve um achado de 87 trabalhos. Como já mencionado mais da metade deles, 47, são estadunidenses, 29 de países desenvolvidos e 11 de países subdesenvolvidos. Eles trazem observações sobre a eficácia dos programas de educação em sexualidade diretamente na vida dos jovens em relação ao “comportamento sexual” (p.14).

1. Em relação a retardar a o início da atividade sexual: 67% dos programas não tiveram impacto significativo.
2. Em relação a diminuição da frequência da atividade sexual: 66% dos programas não tiveram impacto significativo.
3. Em relação ao número de parceiros: 56% dos programas não tiveram impacto significativo.
4. Em relação ao uso de preservativos: 60% dos programas não tiveram impacto significativo.
5. Em relação ao uso de métodos contraceptivos: 53% dos programas não tiveram impacto significativo.
6. Em relação a diminuição das condutas de risco sexual: aparentemente é o que teve o melhor resultado, 53% dos programas apresentaram uma diminuição dos riscos.

Apesar de mais da metade dos programas não terem tido eficácia, nenhum deles acabou por aumentar o “comportamento sexual” (p.15). A partir desses estudos, o documento retirara características que evidenciam a eficiência de programas de educação sexual, tais como, envolver especialistas, ouvir as necessidades dos jovens, obter feedback contínuo dos alunos. Uma que chama atenção aqui, a característica 7, a qual diz que deve haver “um enfoque restrito em comportamentos protetores e de risco sexual específicos que conduzem diretamente a esses objetivos de saúde” (p.20). Aqui, existe o que é chamado de “currículos efetivos” que “enfocam determinados comportamentos de várias formas” (p.21), como por exemplo, retardar o início das relações sexuais, diminuir o número de parceiros e usar preservativos, e que essas orientações devem ser “transmitidas de modo facilmente compreensível, e em termos explícitos que sejam culturalmente

relevantes e apropriados para a idade” (p.22). Inclusive eles citam, que mesmo assim as vezes outras situações podem ocorrer, como por exemplo “em contextos de alta prevalência de VIH na África subsaariana, a OMS recomenda a circuncisão masculina como uma medida adicional para reduzir o risco de adquirir o VIH por meio de relações vaginais sem proteção (OMS e ONUSIDA, 2009) ” (p.22).

Esses currículos também devem abordar as temáticas das relações de gênero. Nesse caso apenas se as mesmas levarem a relações sexuais nocivas, como, por exemplo:

...mulheres jovens frequentemente têm menos poder ou controle em seus relacionamentos, o que as torna mais vulneráveis, em alguns contextos, ao abuso e à exploração por meninos e homens, em particular homens mais velhos. Os homens também podem sofrer pressão de seus pares para se conformar a estereótipos sexuais masculinos e se envolver em comportamentos nocivos (p. 22).

e ainda:

“...precisam discutir as circunstâncias específicas enfrentadas por jovens dos dois sexos e fornecer habilidades e métodos efetivos para evitar atividades sexuais indesejadas ou sem proteção nessas situações” (p. 22).

Fica claro, a conversa entre gênero, sexualidade e currículo. Currículo aqui é uma ferramenta para controlar o comportamento dos jovens de forma atingir os objetivos amplamente citados. Isso fica bem evidente quando fala que “as informações dentro de um currículo devem ser baseadas em evidências, cientificamente corretas e equilibradas, sem exagerar nem minimizar os riscos ou a efetividade de preservativos ou de outras formas de contracepção” (p.22); e que esse currículo deve desenvolver “habilidade para recusar relações sexuais indesejadas, não planejadas ou sem proteção; habilidade para insistir em usar preservativos ou contraceptivos; e a habilidade para obtê-los e de usá-los corretamente” (p.23).

Esse volume I do documento foca nos países mais afetados pelo VIH, ou seja, países do continente africano, apesar de ter caráter internacional/global. Tem como ponto de partida o campo da saúde, que levando em conta que é na escola que se vive as primeiras experiências sexuais, tenta de uma forma conservadora evitar a propagação de DSTs, principalmente a AIDS, baseando-se em poucas pesquisas e pesquisas pouco corroboradas, como exposto no próprio documento. As questões de gênero são secundárias e só aparecem quando interferem nas relações sexuais entre os jovens. Já a gravidez precoce tenta ser evitada com a justificativa de afastar essas meninas cedo demais da escola.



Quando o documento chega a UNESCO-Brasil para sofrer mudanças, com o objetivo de torná-lo mais próximo às nossas questões nacionais. O volume II é um volume mais direto, ele desenvolve “tópicos e objetivos de aprendizado” para por em prática uma educação em sexualidade. Ele divide os a forma como deve ser abordada essa educação em 4 níveis que são separados por idade, que vai desde 5 até os 18 anos (p.4). Separam por idade porque as atividades irão depende da capacidade cognitiva de cada faixa etária. Não diferente do volume I, o volume II se pauta em 4 componentes que são o eixo central para o desenvolvimento de qualquer projeto em sexualidade, que são (p.5):

1. Informações corretas sobre a saúde em sexualidade.
2. “Valores, atitudes e normas sociais”.
3. “Habilidades interpessoais e relacionamentos”.
4. Responsabilidade sobre “o seu próprio comportamento”.

Essa educação em sexualidade poder ser um projeto a parte da escola, ou incluída em uma disciplina, como biologia, educação cívica, saúde, ou até mesmo em atividades de orientação e aconselhamento (p.5).

O volume II se divide ao longo do texto em conceitos chaves e tópicos, como demonstrado na tabela abaixo:

<p><b>Conceito chave 1: Relacionamentos</b></p> <p><b>Tópicos:</b></p> <p>1.1 Famílias</p> <p>1.2 Amizade, amor e relacionamentos românticos</p> <p>1.3 Tolerância e respeito</p> <p>1.4 Compromissos em longo prazo, casamento, e criação de filhos</p>	<p><b>Conceito chave 2: Valores, atitudes e habilidades</b></p> <p><b>Tópicos:</b></p> <p>2.1 Valores, atitudes e fontes de aprendizado sexual</p> <p>2.2 Normas e influência dos pares sobre o comportamento sexual</p> <p>2.3 Tomada de decisões</p> <p>2.4 Habilidades de comunicação, recusa e negociação</p> <p>2.5 Encontrar ajuda e apoio</p>	<p><b>Conceito chave 3: Cultura, sociedade e direitos humanos</b></p> <p><b>Tópicos:</b></p> <p>3.1 Sexualidade, cultura e direitos humanos</p> <p>3.2 Sexualidade e a mídia</p> <p>3.3 A construção social do gênero</p> <p>3.4 Violência de gênero, inclusive abuso sexual, exploração, e práticas nocivas</p>
<p><b>Conceito chave 4: Desenvolvimento humano</b></p> <p><b>Tópicos:</b></p> <p>4.1 Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva</p> <p>4.2 Reprodução</p> <p>4.3 Puberdade</p> <p>4.4 Imagem corporal</p> <p>4.5 Privacidade e integridade corporal</p>	<p><b>Conceito chave 5: Comportamento sexual</b></p> <p><b>Tópicos:</b></p> <p>5.1 Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual</p> <p>5.2 Comportamento sexual e resposta sexual</p>	<p><b>Conceito chave 6: Saúde sexual e reprodutiva</b></p> <p><b>Tópicos:</b></p> <p>6.1 Prevenção da gravidez</p> <p>6.2 Compreender, reconhecer e reduzir o risco de DSTs, inclusive VIH</p> <p>6.3 Estigma, assistência, tratamento e apoio em VIH e SIDA</p>

Figura 7. Tabela de conceitos chave.

O conceito 1, relacionamentos, vai trabalhar o modo como devemos entender uma família e a responsabilidade e direitos de cada membro; como se relacionar tanto em uma amizade ou em relacionamentos românticos e como reconhecer abusos; ter tolerância, respeito e lutar contra o bullying homofóbico; e responsabilidades e compromissos dentro de um casamento.

O conceito 2, valores, atitudes e habilidades, trabalha como os jovens devem entender a importância dos valores presentes na sociedade; como identificar uma boa ou má decisão; como ter uma boa comunicação com o parceiro e desenvolver habilidades de dizer “não” e identificar pessoas para buscar ajuda e como se tornar uma pessoa de apoio.

O conceito 3, cultura, sociedade e direitos humanos, buscar trabalhar informações corretas sobre sexualidade e saúde reprodutiva; ter uma análise crítica sobre como a

sexualidade aparece na mídia; entender como a desigualdade de gênero está na sociedade e como ela age na vida das pessoas e como os estereótipos de gênero levam à violência.

O conceito 4, desenvolvimento humano, buscar compreender o corpo anatomicamente e fisiologicamente em buscar da prevenção de doenças e da gravidez; aspectos da gravidez como desenvolvimento de um feto, mudanças hormonais e parto; as modificações hormonais e emocionais que acontecem durante a puberdade; respeitar as diferentes formas de corpo e lutar contra os estereótipos e reconhecer abusos.

O conceito 5, comportamento sexual, visa esclarecer a curiosidade sobre o corpo; explicar como a sexualidade pode ser expressada; como é um comportamento sexual como penetração e falar sobre prazer.

E por último, o conceito 6, saúde sexual e reprodutiva, que tem como objetivo falar sobre gravidez, como por exemplo que nem todos os casais procuram ter filhos, que a gravidez deve ser desejada; descrever as características da gravidez; como usar métodos contraceptivos e seus efeitos colaterais; diminuir o risco de se contrair uma DSTs, aqui existe um tópico só para o VIH, as outras doenças entram em um único tópico; e falar sobre os estigmas de pessoas soropositivas.

Por mais que tenha quase os mesmos objetivos que o documento internacional de volume II, pode-se perceber que quando partimos para as produções didáticas temos a maioria, senão todos, os materiais voltados ao bullying homofóbico. A releitura do material no país o desliza para as questões voltadas ao público LGBT, o que acaba por apagar a complexidade do funcionamento do aparato de gênero e sexualidade, reduzindo-o à homofobia. Enquanto o cenário educacional no Brasil vai vivendo outras questões que também violentam, como apontado por Paraíso (2016) que a escola continua a operar com currículos generificados, que acabam por diferenciar, hierarquizar e excluir na escola, porque “a educação e as mais diferentes práticas curriculares são destinadas muitas vezes para que os diferentes corpos materializem as normas prescritas para seu sexo”.

O documento, escrito por organizações “fundadas principalmente pelos Estados Unidos e por países europeus ricos” (Patton 2015, p.32), como a ONU e OMS, e outras organizações privadas filantrópicas americanas, é um conjunto percepções que vem se mantendo há décadas sobre a questão da AIDS no mundo. Uma visão ainda carregada de preconceito e discriminação, por mais que o ativismo, inclusive estadunidense, tenha feito

muito para mudar essa visão excludente sobre a doença, que apaga a complexidade das relações das pessoas soropositivas tanto a nível local quanto a nível global (Patton, 2015). Essa visão tem origem na relação colonial que as potências econômicas exercem sobre os países emergentes, localizando-os como foco da doença, através de uma ideia tanto de sexualidade exacerbada quanto pela proximidade com a natureza de forma que é vista como mais primitiva. A pandemia que é caracterizada por uma disseminação mundial de determinada doença, vira local, quase endêmica, de modo que deve ser controlada para não voltar a assombrar os países que agora mantém a propagação do HIV de forma controlada.

*A Orientação Internacional* serve como mais uma ajuda das grandes organizações no combate à AIDS, agora na área educacional, tornando um problema que deveria ser global em local. Os parâmetros propostos para evitar a propagação da doença são baseados em aspectos morais, fundamentados no cristianismo, como abstinência sexual, monogamia e valorização da família, por mais que os ativismos feministas e LGBTs tenham ido para caminhos extremamente opostos no sentido de liberdade e direitos sexuais. É como se fosse necessário controlar e centralizar as doenças sexuais devido a uma sexualidade desenfreada e possível desinformação imaginada para essa população de países africanos, para garantir as novas demandas por liberdade e direito que envolvem gênero e sexualidade em países de primeiro mundo, de forma que as doenças não os alcancem, já que como disse Patton (2015) em seu livro, a saúde é sinônimo de civilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era inevitável que a demanda por reconhecimento de gênero e sexualidade movimentada pelas ondas feministas acabasse entrando em negociações de grandes conferências internacionais. O grito pelo direito de se ter direitos ecoava por todo o globo e pressionava os líderes por mudanças, principalmente depois da II Guerra Mundial (GREGORI, 2017). Apesar das suas especificidades cada vez mais gritantes, como das mulheres negras e latino-americanas, certos objetivos se encontravam e promoviam avanços. A igualdade de direitos e a liberdade em relação às questões reprodutivas entraram em pauta nas grandes conferências (CÔRREA, 2009), fazendo hoje parte dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, conhecidos como as metas do milênio, e produzidos pela ONU.

Responder às questões de gênero e sexualidade não aparece só de forma global, mas local também, documentos curriculares brasileiros na década de 90 começam a discutir esses assuntos entendendo a importância de tornar a escola um ambiente mais humano (VIANNA, 2004). Os estudos brasileiros sobre gênero e sexualidade, como os de Guacira Lopes Louro, como “O corpo educado” (2010) ou “Gênero, sexualidade e educação” (2014) e de Marília de Carvalho como “Avaliação escolar, gênero e raça” (2009), mostravam que não era mais possível se pensar a educação sem entender que as relações de gênero e sexualidade organizavam o currículo e as práticas escolares. Por isso, era importante analisar essas relações de forma a tornar a escola um ambiente mais humano.

A educação, por sua vez, certamente não escapou do processo de globalização. Ball (2012 e 2014) e Macedo (2016) mostram que a educação vai se tornando um campo de interesse de grandes conglomerados que tentam “salvar” o ensino e com isso alavancam indústrias de serviços a educação para promover métodos mais “atuais” e com isso “melhorias”. Como as melhorias e atualizações são sempre infinitas, isso acaba por manter o mercado educacional e reforçam políticas ocidentais que já são dominantes. Essas “melhorias curriculares” acabam acontecendo a partir de interesses institucionais (Ball 2012), tornando a sala de aula alvo de exigência externas. A justificativa do currículo universal para a melhoria da qualidade da educação, na verdade trabalha para a hegemonização do imaginário neoliberal (MACEDO, 2014), visando a igualdade de forma proporcionar uma melhor gestão da população a partir de um discurso normativo (MACEDO; RANNIERY, 2018). Essas políticas,

pautadas em performance (BALL 2012) que geram resultados numéricos e por isso uma noção de qualidade “palpável”, produzem sujeitos universais que são desmontados a todo momento pelas demandas de grupos que evidenciam questões que os excluem dentro do universal, trazidas pelos movimentos feministas, de raça, de classe, indígena, etc.

Como proposto pelos trabalhos do Ball (2012 e 2014) aqui citados, não podemos olhar para documentos educacionais sem entender a ampla rede de autores que o constitui e como eles se relacionam politicamente produzindo sentidos para uma educação em sexualidade. Apesar das reuniões para a criação do documento contar com colaboradores de outros países, seus autores são basicamente de origem estadunidense ou ligado fortemente aos Estados Unidos, como no caso da ONU e seus braços – UNESCO, UNFPA, UNAIDS e UNICEF, e outras organizações ligadas ao governo e organizações filantrópicas. Essas instituições são historicamente ligadas ao combate da AIDS e por promover ações em países mais pobres e com população vulnerável.

Ao ler o documento, percebemos que seu objeto principal é a preocupação com a propagação do vírus VIH, risco explicitamente ligado ao continente africano. Isso é completamente perceptível através dos argumentos do texto e pelas fotos exibidas no documento. Como é um documento proposto por maioria estadunidense, não podemos deixar de ligar a construção da *Orientação Internacional* com a história da pandemia da AIDS, que teve os Estados Unidos como uma das grandes referências de pesquisa e combate à doença. Apesar de existir um grande e significativo ativismo para retirar os estigmas e garantir o direito das pessoas soropositivas ao acesso a um tratamento digno no sistema de saúde (PATTON, 2002), não foi o suficiente para eliminar o preconceito amplamente reforçado pela mídia e que levou ao continente africano a ficar rotulado como a fonte de propagação do vírus.

Apesar da África carregar os maiores números de infectados e taxas de transmissão, segundo a UNAIDS, o continente se viu abandonado pelos países mais ricos e sem os recursos necessário para o tratamento da doença, tornando-se cada vez mais excluídos, mesmo dentro contexto de globalização muito forte. Ainda era difícil para muitos países africanos ter o controle econômicos de seus recursos devido ao histórico de exploração, principalmente pelos países europeus, e por isso ainda dependiam de ajuda econômica externa (PATTON,

2002). Segundo Patton (2002) a atual situação que os países africanos se encontram em relação a epidemia da AIDS é um descaso histórico e de exclusão do continente de forma a manter não só a AIDS como outras doenças “isoladas” da Europa e dos EUA.

O imaginário da civilização é ligado a uma ideia de saúde, porque a doença é vista como algo primitivo, ligado a natureza e a povos mais pobres, que foram historicamente dominados, por isso o pensamento de que a AIDS teve origem na África parece fazer mais sentido – e tem sido amplamente reforçado pela mídia – do que investigar outros sinais de possível origem. Mesmo que doenças europeias como a varíola, considerada uma doença “civilizada” que foi levada para a África pelos colonizadores quando estava sendo erradicada na Europa, e foi reescrita naquele momento como uma doença “endêmica dos trópicos”, marcando a inferioridade da população de países tropicais ao invés de representar uma “violação colonial” (PATTON, 2002). Ou seja, ao longo da história, relações internacionais entre países dominantes tentaram tornar as doenças locais de outros lugares para não profanar sua “civilidade”. Se para existir civilidade é preciso existir saúde, então para existir saúde precisa existir a doença, e para isso a doença precisa estar contida em locais longes “da civilização”.

Junto ao endereçamento do documento aos países africanos por todos os motivos apontados por Patton, existe também a ideia de como controlar a AIDS através de uma educação sexual que pode ser ligada diretamente a uma sexualidade pautada na moral cristã (CARRARA, 2015) e explicada através da hierarquia do sexo e pirâmide erótica de Rubin (2012). A moral cristã trabalhou em prol de demonizar o sexo que não fosse em favor da reprodução e que não fosse matrimonial, arquitetura essa que serviu muito bem a manutenção do Estado (CARRARA, 2015). Nas sociedades modernas essa moral da sexualidade trabalhou para decretar como a sexualidade deveria ser exercida. Proibição ao incesto, prostituição, práticas homossexuais, sodomia e inferiorização da masturbação foram moldando o pensamento de como as pessoas deveriam experimentar a sexualidade (RUBIN, 2012). Isso ajudou a formar a hierarquia do sexo, na qual existiam práticas sexuais e recomendações que eram mais respeitadas e aceitas seguindo os padrões do Estado de defesa da família. Muito do que saiu desse arranjo histórico da sexualidade aparece no documento como incentivo à monogamia, abstinência sexual, valorização da família e práticas heteronormativas. A educação em sexualidade proposta pela *Orientação Internacional* se baseia em um conjunto de normas que retardariam a relação sexual, e quando não possível for, deve-se usar a proteção para evitar

a propagação de doenças sexualmente transmissíveis (leia-se AIDS) e gravidez indesejada. São normas baseadas em uma visão cristã ocidental de civilidade, que mesmo orientadas à África, que tratam esse continente como uma coisa só, apagando as pluralidades e especificidades que possam existir.

As propostas do documento apagam, assim, toda a complexidade do sistema de funcionamento de gênero e sexualidade que as reflexões feministas buscaram inserir na arena pública, ao reduzir a discussão para práticas sexuais, e ainda sim, não a qualquer prática, mas uma determinada e específica que vem sendo construída ao longo dos anos como adequada e correta. Para além disso, a *Orientação Internacional* trabalha os assuntos relacionados a sexualidade como se fosse algo natural do corpo e que por isso possui a capacidade de ser “domesticado”. Esquece-se que a sexualidade tem também a sua dimensão social e política, e que “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2010, p.9). E por último não levam em conta como apontado por Paraíso (2016) e Ranniery (2017) que o currículo é atravessado a todo momento por gênero e sexualidade, que são campos que organizam a vida social por serem “discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2010, p.9). Logo, a questão não é pensar gênero e sexualidade como algo que se possa ensinar ou educar, mas sim como um elemento que constitui o discurso pedagógico. Talvez seja evitar de procurar limites ou fronteiras para tornar o assunto mais sólido de maneira que possa se encaixar em alguma situação visível ou a alguma corpo palpável. Talvez seja permitir a fluidez e inconstância que tanto gênero quanto a sexualidade trazem e olhar para isso não como um objeto específico que pode ser tratado a parte, mas como componentes de um processo que constrói diferentes mundos e que não se localizam apenas no sujeito, mas nas relações e nos discursos que os constituem.



## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. 270 p.
- BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. *Mana* 21(2): 323-345, 2015.
- CORRÊA, Sônia. O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”. *Bagoas*, n. 04. 2009. p. 17-42.
- CORRÊA, Sônia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos pagu* (53), 2018.
- DAL’LGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; DAGMAR, Estermann M. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016.
- . Disponível em: <<https://www.etr.org/about-us/>>
- GREGORI, Juciane de. Feminismos e resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. *Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG* - v. 30, n. 2 – Jul./Dez. 2017 – ISSN online 1981-3082.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos pagu* (22) 2004: pp.201-246.
- HOSTINS, Regina Célia Linhares. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (orgs). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-35
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, Rio: Editora Vozes, 6a ed. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. *Education Policy Analysis Archives/Archivos. Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, 2016, pp. 1-23, Arizona State University, Arizona, Estados Unidos.

MACHADO, Rebeca Patrícia. Gênero, sexualidade, corpo e currículo de ciências: um mapa preliminar das revistas em ensino de ciências. *Revista do CFCH. UFRJ. Edição Especial SIAC* 2016.

MARÇAL, Jorge. Notícias de uma guerra particular: percursos de projeto de extensão emaranhando estudos de gênero e discursos curriculares. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, [S.l.], n. 20, dez. 2018.

MARTINS, Ana Paula Antunes. O Sujeito “nas ondas” do Feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. *Revista Café com Sociologia* Vol.4, Nº1. Jan.- abr. 2015.

NOGUEIRA, Conceição. Feminismo e Discurso do Gênero na psicologia Social. "*Psicologia & Sociedade: revista da Associação Brasileira de Psicologia Social*". (2001) 107-128.

NOGUEIRA, Conceição. Interseccionalidade e psicologia feminista. Salvador, Bahia. *Editora Devires*, 2017.

NOVAES, Washington. Eco-92: avanços e interrogações. *Estudos avançados*, 6(15), 1992.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: [<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/singleview/news/unesco\\_in\\_brazil\\_stands\\_against\\_gender\\_violence\\_issues/>](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/singleview/news/unesco_in_brazil_stands_against_gender_violence_issues/)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade*. 2010. Disponível em: [<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf)

*Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.* -- Brasília: UNESCO, 2014. 53 p., il. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes\\_educacao\\_sexualidade\\_Brasil\\_preliminar\\_pt\\_2013.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf)>

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PATTON, Cindy. *Globalizing AIDS*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 2002.

Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS. *Estatísticas Globais sobre HIV 2017*. Disponível em: <[https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2018/07/2018\\_07\\_17\\_Fact-Sheet\\_miles-to-go.pdf](https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2018/07/2018_07_17_Fact-Sheet_miles-to-go.pdf)>. 2018.

RANNIERY, Thiago M. O. Gênero pode ser uma categoria útil para o ensino de biologia? *Livro EREBIO*, 2018. Aqui também tem currículo! Saberes em diálogo no ensino de biologia.

RANNIERY, Thiago M. O. “Sexualidade na escola”: é possível ir além da máquina de diferentes? *Currículo, sexualidade e ação docente*. Petrópolis: DP Et alli, 2017.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: Notas sobre a “Economia Política” do Sexo. *S.O.S corpo*, Recife. 1993.

RUBIN, Gayle. *Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade*. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1582>>

SCOTT, Joan – Gender: a useful category of historical analyses. *Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989.

*Sexual Information and Education Council of the United States (SIECUS)*. Disponível em: <<https://siecus.org/about-siecus/>>

SILVA, Vera Lucia Marques da. Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola sem Partido. *Revista Café com Sociologia*, v.6, n.1, p.1-15, 2017.

*Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA)*. Disponível em: <<https://www.samhsa.gov/about-us>>

*The Annie E. Casey Foundation*. Disponível em: <<https://www.aecf.org/about/>>

*The David and Lucile Packard Foundation*. Disponível em: <<https://www.packard.org/about-the-foundation>>

VIANNA, Cláudia Pereira. O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.