

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Cristina d'Ávila Reis**

**CURRÍCULO ESCOLAR E GÊNERO: A CONSTITUIÇÃO GENERIFICADA  
DE CORPOS E POSIÇÕES DE SUJEITO *MENINOS-ALUNOS***

**Belo Horizonte  
2011**

Cristina d'Ávila Reis

**CURRÍCULO ESCOLAR E GÊNERO: A CONSTITUIÇÃO GENERIFICADA  
DE CORPOS E POSIÇÕES DE SUJEITO *MENINOS-ALUNOS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora – Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso

Linha de pesquisa – Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos

Belo Horizonte

2011

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada *Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*, de autoria da mestranda Cristina d'Ávila Reis, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Profa Dra Marlucy Alves Paraíso – FaE/UFMG – Orientadora

---

Profa Dra Ana Maria de Oliveira de Galvão – FaE/UFMG – Titular

---

Profa Dra Shirlei Rezende Sales – FaE/UFMG – Titular

---

Profa Dra Nilma Lino Gomes – FaE/UFMG – Suplente

---

Profa Dra Shirley Aparecida de Miranda – FaE/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2011

## AGRADECIMENTOS

À Marlucy, pela competência com que realizou o trabalho de orientação desta pesquisa e por me proporcionar a experiência enriquecedora do grupo de orientação.

À Shirlei e à Ana Maria, que aceitaram fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

À Ana Maria, pela leitura e valiosas contribuições ao projeto de pesquisa.

À Marília, por ter me acolhido com minhas *inquietações* sobre gênero e educação, anteriormente à minha aprovação no mestrado.

A Aline, Clara, Dani, Juliana, Lívia, Maria Elena, Marlécio, Shirlei, Thiago, Vandiner, que fizeram parte do grupo de orientação, pela amizade, pelas indicações de leitura e pelas imprescindíveis contribuições à elaboração deste trabalho.

Aos/às colegas, que compartilharam comigo os prazeres e angústias de *ser mestrando*.

À Álida e ao Roberto, que generosamente me enviaram artigos relacionados ao tema desta pesquisa.

À Rose, pela forma humana e competente com que me atendeu, durante todo meu percurso de pós-graduanda.

Aos funcionários Ernane, Daniele, Alef, Joanice, Gilson, que trabalham na secretaria da pós-graduação e àqueles que trabalham na biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, pela maneira competente e atenciosa com que realizam seus trabalhos.

Aos/às profissionais da escola em que realizei a pesquisa e às crianças com as quais convivi no trabalho de campo, pela convivência agradável que me proporcionaram. Aos familiares das crianças, por autorizarem a realização da pesquisa.

À minha mãe, ao meu pai, que se foi durante este percurso, aos meus irmãos, às minhas irmãs, à Conceição, ao Bernardo, pelo apoio na realização deste trabalho.

Agradeço especialmente ao meu filho Lucas e à minha irmã Débora.

## RESUMO

Utilizando o referencial teórico dos estudos *queer* e da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, esta dissertação apresenta a análise de práticas discursivas relacionadas a gênero que constituem corpos e posições de sujeito *meninos-alunos*, em um currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Belo Horizonte, por meio de uma metodologia que combinou procedimentos etnográficos de coleta de informações e análise *queer* das informações coletadas. O argumento geral desenvolvido nesta dissertação é o de que normas de gênero atuam, no currículo pesquisado, de modo a se produzir a classificação e hierarquização de *corpos-meninos* como adequadamente *meninos-alunos* e como *meninos-alunos-bichinhas* ou *meninos-alunos-mulherzinhas*. Para a produção dos corpos *meninos-alunos*, variadas posições de sujeito são constituídas e articulam-se em torno do padrão normativo *corpo-masculino-ativo* e *corpo-feminino-passivo*. A posição de sujeito *menino-aluno-abjeto* é constituída como a daquele *menino-aluno* que é constantemente agredido, desrespeitado, criticado e isolado por não apresentar as características culturalmente consideradas *masculinas*. A abjeção aos *meninos-alunos* que não se enquadram no que é prescrito por normas de gênero atua como estratégia para a constituição de corpos eficientes e guerreiros no currículo pesquisado. Para a produção desses *corpos*, normas de gênero operam conjuntamente com mecanismos de poder que promovem a competitividade e a busca constante por atingir posições à frente em ordens de classificação. Os escapes consentidos a essa constituição generificada de *corpos-meninos-alunos* são expressos por *meninos* que apresentam alguma característica culturalmente valorizada como *masculina*, que lhes reservam uma posição hierarquicamente superior ou, também, por práticas curriculares coletivas propostas por profissionais da escola.

Palavras-chave: currículo, gênero, menino-aluno, posição de sujeito, corpo.

## ABSTRACT

Using the theoretical reference of the queer studies and the post-structuralist branch of cultural studies, this work presents analyzes of discursive gender related practices, that produce bodies and *boys-students* like subject positions, in a school curriculum of the first years of elementary education. The research was conducted in a public school in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, through a methodology that combined ethnographic procedures of data gathering with *queer* analyzes of the data obtained. The main argument developed in this dissertation was that the norms of gender operate in the researched curriculum in such a way to classify and put the bodies in hierarchical order as adequately *boys-students* and as *fagies-boys-students* or *women-boys-students*. For the production of the *boys-students bodies*, several subject positions are constituted and are articulated around the normative standard *active-masculine-body* and *passive-feminine-body*. The *abject-boy-student* subject position is produced as being the boy-student who is frequently threatened, disrespected, criticized by his classmates for not presenting the characteristics considered as being masculine. At the researched curriculum, the abjection to the *boys-students* that don't fit in the gender norms acts as an important strategy for the production efficient and warrior bodies. In order to produce those bodies, gender norms and mechanisms of power operate in conjunction, promoting the competition and the constant search for first positions. Escapes of the generificated production of *boys-students-bodies* are allowed to *boys-students* who demonstrate characteristics that were validated as being masculine or, also, are produced by the curriculum's collective practices that are proposed by school staff.

Key words: curriculum, gender, boy-student, subject position, body.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: O QUE TEM SIDO DITO E DISCUTIDO SOBRE <i>ALUNOS MENINOS</i> .....</b>	<b>14</b>
2.1 Problematizando corpos considerados <i>alunos meninos</i> .....	15
2.2 Pesquisas sobre gênero e currículo nos anos iniciais do ensino Fundamental .....	20
2.3 Gênero e currículo nos anos iniciais do ensino fundamental em Belo Horizonte .....	23
<b>3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
3.1 Os estudos <i>queer</i> .....	26
3.2 A constituição generificada dos corpos .....	28
3.3 Currículo, relações de poder e produção de sujeitos na perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais .....	34
3.4 Caminhos metodológicos .....	36
3.4.1 Procedimentos metodológicos .....	37
<b>4 DICOTOMIAS DE GÊNERO NA CONSTITUIÇÃO DE CORPOS E POSIÇÕES DE SUJEITO <i>MENINOS-ALUNOS</i> .....</b>	<b>48</b>
4.1 Nomeando e classificando corpos pelo gênero .....	50
4.2 O <i>corpo-masculino-ativo</i> e o <i>corpo-feminino-passivo</i> .....	61
4.3 O currículo é generificado: há escapes com relação às normas de gênero? .....	83
<b>5 A CONSTITUIÇÃO DE <i>CORPOS-MENINOS-ALUNOS-GUERREIROS NO CURRÍCULO</i> .....</b>	<b>87</b>
5.1 Constituindo corpos guerreiros no currículo .....	90
5.2 Do menos guerreiro ao mais e sempre mais <i>guerreiro-menino</i> .....	94
<b>6 QUANDO AS NORMAS DE GÊNERO ENTRAM EM CONFLITO COM O CORPO DISCIPLINADO NO CURRÍCULO.....</b>	<b>112</b>
6.1 <i>Água mole em pedra dura: a produção do menino-aluno difícil de educar</i> .....	113

<b>6.2 O <i>menino-aluno-esportista</i> no jogo escolar .....</b>	<b>116</b>
<b>6.3 A constituição do <i>menino-aluno-abjeto</i> .....</b>	<b>131</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*Menino<sup>1</sup> machuca-se e não chora. Menino não acarinha menino. Menino tem que ser forte. Menino tem que vencer. Menino é bom nos esportes. Menino tem que ser corajoso. Menino gosta de luta. Menino não gosta de rosa. Menino não brinca de casinha. Menino não brinca de boneca. Menino gosta de recreio e de aula de educação física. Menino gosta de futebol. Menino não para quieto. Menino faz muita bagunça. Menino é indisciplinado. Menino é desorganizado. Menino não tem capricho. Menino é assim mesmo.*

*Desenho ou letra bonita? Caderno organizado, capricho? Faz tudo o que a professora manda? Bichinha ou mulherzinha. Elogios por bom comportamento? Elogios por bom desempenho? Nenhuma bagunça ou trapaça? Bichinha ou mulherzinha. Apanha e não revida? Leva desaforo pra casa? Fala muito? É emotivo? Bichinha ou mulherzinha. Voz aguda? Não tem força? Não sabe jogar futebol? Bichinha ou mulherzinha.*

Os significados acima expostos sobre *ser menino*, *ser bichinha*, *ser mulherzinha* foram por mim observados em minha experiência profissional e/ou na literatura científica pesquisada sobre gênero e educação, anteriormente à realização desta pesquisa.<sup>2</sup> Trago-os para o início desta dissertação para apresentar a problemática aqui investigada: como corpos e posições de sujeito *meninos-alunos* são constituídos por discursos relacionados a gênero, em um currículo escolar. Entendo por posições de sujeito *meninos-alunos* produzidas em um currículo, as posições de *menino* articuladas às posições de *aluno* produzidas nos discursos curriculares.

Para analisar essa produção curricular sobre *meninos-alunos*, apoio-me em teóricos da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, que compreendem o currículo como um campo cultural, como uma instância de produção e circulação de discursos, na qual se travam lutas em torno da significação sobre os sujeitos e o mundo (SILVA, 2006). Como lócus de produção discursiva, um currículo, além de produzir significados sobre os sujeitos, também os produz (SILVA, 2006). Os

---

<sup>1</sup> Os termos *menino*, *homem*, *mulher*, *menina*, *bichinha*, *mulherzinha*, *homossexual*, *heterossexual*, *masculino*, *feminino* e outros similares são colocados em itálico nessa dissertação para ressaltar que são posições de sujeito constituídas culturalmente e discursivamente.

<sup>2</sup> Ver por exemplo: CARVALHAR (2009); CARVALHO (2001; 2003); DORNELLES (2007); FERRARI (2007) CARVALHO (2001; 2007); MENEZES (2008); RIBEIRO; VIANNA e FINCO (2009) GER (2006).

discursos produzem as várias posições com as quais os sujeitos podem se identificar (WOODWARD, 2000) e também produzem seus corpos (LOURO, 2004, BUTLER, 2001). A produção social de significados sobre os corpos são práticas que estabelecem restrições e possibilidades para a existência desses corpos (BUTLER, 2006), que os fazem inteligíveis ou ininteligíveis (BUTLER, 2006; FOUCAULT, 2002), normais ou anormais (GOELLNER, 2003; FOUCAULT, 2002).

Essa maneira de entender um currículo está embasada em uma visão pós-estruturalista do conhecimento, para a qual a realidade a ser conhecida não é acessível de forma objetiva ao sujeito que busca conhecê-la. A linguagem que utilizamos para produzir conhecimentos sobre as coisas não tem apenas a função descritiva das coisas, mas tem, também, efeitos produtivos sobre elas (CORAZZA; TADEU, 2003; SILVA, 2006). Ao produzirmos significados sobre algo, ao produzirmos conhecimento sobre algo, nós também participamos de sua produção (CORAZZA, TADEU, 2003; SILVA, 2006).

O processo de significação, nessa perspectiva, não é homogêneo e nem fixo, mas fluido, incerto e múltiplo (SILVA, 2006). Os significados apreendidos, em um dado momento, em um meio cultural, são resultado da conjugação de relações de poder presentes nesse meio (SILVA, 2006). Aqueles que são considerados verdadeiros são constituídos como tais, em um campo de disputa por significação, que é compreendido, nessa perspectiva, como um campo político (SILVA, 2006). Assim, ao pesquisar a produção discursiva relacionada a gênero de corpos e posições de sujeito *meninos-alunos*, estou atenta a como essa produção se dá, em um campo de disputas por definir *meninos-alunos*, em um campo constituído por relações de poder, que é um currículo.

A concepção de gênero utilizada neste trabalho é a dos estudos *queer*. Teóricos *queer* trouxeram para o meio acadêmico críticas tecidas no seio de movimentos sociais às concepções de identidades sexuais e de gênero fixas, desde o final da década de 1980 (SPARGO, 2007). Esses estudos têm como foco a desconstrução das concepções binárias *masculino/feminino*, *heterossexual/homossexual* e a análise dos processos de normalização no campo das sexualidades e das relações de gênero (SPARGO, 2007; MISKOLCI, 2009). Nas análises aqui realizadas, utilizo aportes teóricos desses estudos e trabalho com a ideia de que gênero é uma forma discursiva/cultural de se produzir corpos sexuados considerados naturais e pré-discursivos (BUTLER, 2007). O gênero não é entendido

aqui como uma construção cultural a partir de um sexo biológico, que seria natural, mas é um conjunto de normas que produz o próprio sexo, que produz o corpo sexuado como *homem* ou *mulher*, como *masculino* ou *feminino* (BUTLER, 2006, 2007; LOURO, 2004).

Considerando que um “[...] currículo escolar é [...] um importante espaço na nossa sociedade em que [...] práticas produtivas de gênero marcam sua presença” (PARAISO, 2006a, p.14), pretendi, então, pesquisar como essas práticas se fazem presentes em um currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, para entender como os vários discursos curriculares circulam, entrelaçam-se e produzem, de forma generificada, corpos e posições de sujeito *meninos-alunos*.

A produção de significados sobre *ser um aluno menino* é abordada em algumas pesquisas na área da educação que discutem a temática de gênero. Podemos perceber, nessas pesquisas, a referência a significados sobre *alunos meninos*, como: têm maior dificuldade em leitura e escrita que *meninas* (DAL’IGNA, 2007a); são desatentos (DAL’IGNA, 2007a; 2007b; PARAISO, 2006b) têm o desempenho escolar prejudicado devido a seus comportamentos (DAL’IGNA, 2007a); são menos organizados e caprichosos com os cadernos escolares que *meninas* (CARVALHO, 2001; DAL’IGNA, 2007b), manifestam desinteresse nos estudos e nas aulas (DAL’IGNA, 2007a) são indisciplinados (CARVALHO 2007; PARAISO, 2006b); têm maior facilidade em aprender matemática (DAL’IGNA, 2007a; PARAISO, 2006b). Podemos observar, também, a produção de significados sobre aqueles que não são considerados adequadamente *meninos*, como: defendem a escola ou professor@s (ESPÍRITO SANTO; PARAÍSO, 2007); têm um bom desempenho escolar (CARVALHO, 2003); são elogiados pela professora (CARVALHO, 2003); gostam de desenhar (MENEZES, 2008); participam de atividades artísticas (MENEZES, 2008), são *nerd* (ESPÍRITO SANTO; PARAÍSO, 2007). Esses são comumente considerados *homossexuais* (CARVALHO, 2003), *bichas* (CARVALHO, 2003; ESPÍRITO SANTO; PARAÍSO, 2007; MENEZES, 2008), *viados*, *gays* (ESPÍRITO SANTO; PARAÍSO, 2007) ou *mulherzinhas* (CARVALHO, 2003).

Em minha experiência profissional no atendimento a crianças consideradas com dificuldades escolares, observei, também, a construção de significados como os acima descritos. Mas, percebi, além disso, que alguns *meninos*

pareciam vivenciar conflitos com relação a atender às demandas dos profissionais das escolas para que fossem alunos disciplinados, cumpridores das tarefas escolares e, ao mesmo tempo, corresponder às expectativas de seus colegas para que fossem o que consideravam *ser menino*, em oposição ao *ser bichinha* ou *ser mulherzinha*. Foi essa experiência de trabalho, aliada ao contato com a literatura sobre gênero e educação que me instigou a realizar esta pesquisa. Interessei-me, portanto, por observar e analisar a produção discursiva de corpos *meninos-alunos* e as posições de sujeito que eles são convocados a ocupar em um currículo escolar. Para apresentar a pesquisa realizada, divido esta dissertação, em sete capítulos.

No segundo capítulo – **Contextualização e problematização do objeto de pesquisa: o que tem sido dito e discutido sobre *alunos meninos*** – apresento alguns significados produzidos sobre o *aluno menino* em pesquisas na área da educação. Mostro como *alunos meninos* são significados nas escolas, nos currículos, o que tem sido dito sobre *alunos meninos* em pesquisas na área da educação e o que é problematizado a respeito dessa produção de significados.

No terceiro capítulo – **Percursos teórico-metodológicos** – discorro sobre o referencial teórico utilizado nesta pesquisa: os estudos *queer* e os estudos culturais sobre currículo, em sua vertente pós-estruturalista. Apresento também os conceitos que são utilizados como ferramentas teóricas: gênero, corpo, currículo, discurso, posições de sujeito, poder, performatividade e citacionalidade. Falo sobre a concepção de pesquisa científica na perspectiva teórica por mim adotada, sobre a metodologia composta por elementos da etnografia e da análise *queer*. Por fim, relato como se desenvolveu a pesquisa de campo em uma escola pública de Belo Horizonte, junto a uma turma de quarto ano do ensino fundamental.

No quarto capítulo – **Dicotomias de gênero na constituição de corpos e posições de sujeito *meninos-alunos*** – analiso como dicotomias de gênero atuam na constituição de corpos *masculinos* ativos e corpos *femininos* passivos no currículo pesquisado. Abordo como as normas de gênero operam na produção desse binário masculino/feminino de modo a instituir posições diferenciadas a *meninos-alunos* e *meninas-alunas*, mas também a *meninos-alunos* considerados adequadamente *masculinos* e aqueles que são tidos como *diferentes*, como *anormais*: os considerados *meninos-alunos-bichinhas* e *meninos-alunos-mulherzinhas*.

No quinto capítulo – **A constituição de corpos-meninos-alunos-guerreiros no currículo** – analiso a constituição de corpos e posições de sujeito *meninos-alunos-guerreiros*, por meio da atuação conjunta de dois mecanismos de poder: normas de gênero e uma *tecnologia de ranking*, no currículo pesquisado. Analiso como o padrão de um corpo forte, agressivo e corajoso é reiterado em práticas curriculares e como é produzido um ranking de *corpos-meninos-alunos* fortes, agressivos e corajosos, no currículo pesquisado.

No sexto capítulo – **Quando as normas de gênero entram em conflito com o corpo disciplinado no currículo** – analiso a constituição do *menino-aluno-pedra-dura*, como posição de sujeito que é produzida pelos embates travados entre a atuação de normas de gênero e mecanismos disciplinares de produção do corpo dócil e eficiente d@ alun@. Argumento que, apesar desses embates, os corpos eficientes dos *meninos-alunos* não deixam de serem produzidos. Eles são constituídos por meio da atuação conjunta de normas de gênero e de práticas curriculares que promovem a competitividade. Por fim, analiso a produção da posição de sujeito *menino-aluno-abjeto*, como aquela que é ocupada por *meninos-alunos* que são criticados, agredidos, desrespeitados, por não se portarem de acordo com os padrões normativos de gênero.

No sétimo capítulo – **Considerações Finais** – faço um breve resumo dos resultados apresentados nesta dissertação.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: O QUE TEM SIDO DITO E DISCUTIDO SOBRE *ALUNOS MENINOS*

Estudos brasileiros que abordam temáticas de gênero nas escolas e nos currículos, produzidos na última década, mostram como significados sobre *ser menino* circulam nesses espaços, de modo a naturalizar as características culturalmente consideradas *masculinas*. As seguintes características atribuídas aos *meninos* foram percebidas pel@s<sup>3</sup> autor@s desses estudos: *agitação* (CARVALHO, 2004a, 2007; DAL'IGNA, 2007a; 2007b; PARAISO, 2006b; TELLES, 2005; VIANNA; FINCO, 2009); *dispersão* (PARAISO, 2006b); *desorganização* (PARAISO, 2006b; TELLES, 2005); *desatenção* (DAL'IGNA, 2007a; 2007b; PARAISO, 2006b); *agressividade* (CARVALHO, 2007; DAL'IGNA, 2007a; 2007b; DORNELLES, 2007); *indisciplina* (CARVALHO 2007; PARAISO, 2006b); *coragem* (CARVALHAR, 2009; DORNELLES, 2007; TELLES, 2004); *força* (CARVALHAR, 2009; DORNELLES, 2007; FERRARI, 2007). Além disso, estudos mostram que *meninos* são considerados como apresentando maior *envolvimento em brigas* (CARVALHO, 2007; PARAISO, 2006b); *competitividade* (DORNELLES, 2007); *desejo de só brincar* (DAL'IGNA, 2007a); *gosto pelo futebol* (DORNELLES, 2007; VIANNA e FINCO, 2009; WENETZ, STIGGER, 2006). São caracterizados ainda como aqueles que *não aceitam receber ordens de outro homem* (MENEZES, 2008); *gostam de bagunça* (MENEZES, 2008); *não choram* (CARVALHO; COSTA; MELO, 2008; CARVALHAR, 2009); *brincam só de bola e de super-herói* (CARVALHO; COSTA; MELO, 2008); *gostam de correr e pular* (VIANNA; FINCO, 2009); *participam de brincadeiras agressivas* (FERRARI, 2007) apresentam *desinteresse nos estudos e nas aulas* (DAL'IGNA, 2007a); *têm maior dificuldade em leitura e escrita que meninas* (DAL'IGNA, 2007a); *possuem desempenho escolar prejudicado pelo comportamento* (DAL'IGNA, 2007a); *apresentam desorganização e menor capricho com os cadernos escolares que as meninas* (CARVALHO, 2001; DAL'IGNA, 2007b); *possuem maior facilidade em aprender matemática* (DAL'IGNA, 2007a; PARAISO, 2006b).

---

<sup>3</sup> O símbolo @ tem sido utilizado por divers@s autor@s brasileir@s, que adotam a perspectiva *queer* de análise. Uso o símbolo @ nas palavras, como forma de divulgar uma constituição não dicotômica e não hierárquica dos corpos sexuados em *masculinos* e *femininos*. Substituo as terminações *es*, *os* por @s. Mantenho as terminações *o*, *a* em muitas palavras, por considerá-las importantes para a análise da constituição generificada dos corpos e posições de sujeito, nesta dissertação.

É possível observar também, nesses estudos, a veiculação de significados sobre *ser homossexual, bicha, viado, gay, boiola ou mulherzinha*, de forma a distingui-los daqueles significados produzidos sobre o *menino* considerado com condutas adequadamente *masculinas*: *não gostar de futebol* (SALES, 2010; SOUZA, 2006; WENETZ; STIGGER, 2006); *não gostar de esportes em geral* (SOUZA, 2006); *não ter muita habilidade nos esportes* (DORNELLES, 2007); *ser passivo* (SOUZA, 2006); *ser fraco* (FERRARI, 2007); *ser sensível* (DORNELLES, 2007), *abraçar e beijar outro menino* (RIBEIRO; SOUZA e SOUZA, 2004); *não gostar de se integrar com outros meninos* (RIBEIRO, SOUZA; SOUZA, 2004); *manter amizades com meninas* (SOUZA, 2006); *ser nerd* (ESPÍRITO SANTO; PARAÍSO, 2007); *defender a escola ou professores/as* (ESPÍRITO SANTO, PARAÍSO, 2007); *ter um bom desempenho escolar* (CARVALHO, 2003); *ser elogiado pela professora* (CARVALHO, 2003); *gostar de desenhar* (MENEZES, 2008); *participar de atividades artísticas* (MENEZES, 2008); *ter cabelos longos* (CARVALHAR, 2009); *rebolar* (CARVALHAR, 2009; LOPES, 2004); *passar batom* (CARVALHAR, 2009); *cuidar do cabelo* (CARVALHAR, 2009); *gostar da cor rosa* (SALES, 2010); *falar com voz aguda ou de mulher* (CARVALHAR, 2009; LOPES, 2004); *fazer fofoca* (LOPES, 2004); *desmaiar ao ver sangue* (SALES, 2010).

Pela vasta produção de significados sobre os corpos *meninos* acima exposta, podemos perceber que são produzidas culturalmente, nas escolas e nos currículos, diferenças relacionadas a gênero entre os próprios corpos considerados de mesmo sexo, entre os próprios corpos considerados *meninos*. Apresento, a seguir, como essas diferenças são abordadas e discutidas na literatura científica sobre gênero e educação. Apresento, também, como meu objeto de pesquisa foi construído, na interlocução entre essas discussões científicas e questões suscitadas por minha experiência profissional, no atendimento a crianças consideradas com dificuldades escolares.

## **2.1 Problematizando os corpos considerados *alunos meninos***

Alguns dos significados sobre o corpo *menino* expostos no tópico anterior, além de estarem presentes nas escolas e nos currículos, parecem fazer parte de outros campos da vida cultural de brasileir@s, como a associação que é feita entre o futebol e o universo *masculino*. O futebol tem se constituído como um espaço

*masculino* desde sua origem (FRANZINI, 2005) e, no Brasil, isso não é diferente. Aqui, também, o futebol tem sido considerado, “[...] como uma área predominantemente masculina [e como] um dos complexos rituais de iniciação, que abrem acesso à virilidade adulta” (SOUZA, 1996, p. 46). No entanto, outros significados parecem ser específicos do universo da educação escolar. Como exemplos, podemos citar as associações que são feitas entre ter um bom desempenho na escola, ser elogiado pela professora e ser considerado *bicha*; ou as associações entre *ser menino* e ter habilidade em matemática, ser pior em leitura e escrita que *meninas*, não ter capricho com os cadernos, não ter um bom desempenho escolar devido ao comportamento, manifestar desinteresse nos estudos e nas aulas.

Nessa produção de significados sobre *ser menino*, que parece ser própria do universo escolar, despertou minha atenção o entrelaçamento de duas posições de sujeito que parecem ser acionadas: *a de menino, como um corpo generificado e a posição de aluno*. Foi no meu cotidiano de mãe e em minha experiência profissional como psicóloga de crianças, que passei a observar a produção desses lugares referentes ao gênero e à discência direcionados aos *meninos*. Foram questionamentos sobre essas diferentes posições que *meninos* são convocados a ocupar nas escolas que me instigaram a realizar esta pesquisa.

Em minha vivência como mãe, pude observar que a educação nas escolas não se faz apenas pelo que profissionais da educação propõem e coordenam, mas por tudo o que acontece na escola. Um importante espaço educativo tem sido as trocas que as crianças estabelecem com @s colegas. Por meio dessas trocas, as crianças aprendem formas de se portar, e os próprios colegas parecem se constituir como importantes veiculadores de saberes presentes em várias instâncias culturais, além da escola. Observei, também, que o aprendizado sobre *o modo de se portar como um menino* se faz continuamente nessas trocas.

Na minha experiência como psicóloga, ao atender crianças consideradas com *dificuldades escolares*, muito me impressionou a quantidade expressivamente maior de *meninos* encaminhados pelas escolas. Busquei entender quais seriam as especificidades relacionadas ao fato de ser culturalmente considerado um *menino*, que poderiam propiciar isso. Atentei-me para relatos sobre falas e ações presentes no cotidiano de alguns deles e percebi, então, que pareciam estarem inseridos em



um universo de discursos normativos divergentes, que concorriam para suas formações como *alunos meninos*. Enunciados relacionados a normas de gênero, expressos principalmente por colegas, pareciam concorrer com enunciados relacionados à formação do *aluno* disciplinado, cumpridor das regras escolares. Alguns *meninos* vivenciavam conflitos marcantes com relação aos dois tipos de regulação discursiva, os quais poderiam se traduzir pela questão: *Ser o menino que os colegas aprovam, ou ser o aluno que os profissionais da escola demandam?*

*Ser o menino que os colegas aprovam* parecia significar, entre outras coisas, afastar-se de tudo o que se referisse ao universo cultural considerado *feminino* da estética, do cuidado, da fragilidade e da organização das coisas materiais. Na escola, essas características associadas à *feminilidade* pareciam se traduzir na forma como algumas crianças significavam *ser bichinha* ou *mulherzinha* e, também, pareciam fazer parte do que era comumente valorizado pel@s profissionais das escolas. Ser considerado *bichinha* ou *mulherzinha* pelos colegas, entretanto, era algo que causava muito sofrimento para os *meninos*, pois os predisponha a sofrer constantes gozações, humilhações e agressões, pelo fato de apresentarem características culturalmente consideradas *femininas*. Ser considerado *menino* por eles, por outro lado, garantia-lhes a aprovação dos colegas, mas a reprovação por parte de profissionais das escolas com relação às suas ações, vistas como ações de indisciplina e insubmissão às regras escolares<sup>4</sup>. Em artigo produzido sobre pesquisa realizada em uma escola pública de São Paulo, com turmas de 1ª à 4ª séries, Carvalho (2008) comenta que há

[...] toda uma questão a ser investigada na sociabilidade entre os próprios meninos, a fim de avaliar em que medida as pressões entre pares, a partir de certos referenciais de masculinidade e de heterossexualidade interferem em seu comportamento frente à escola, à professora e às tarefas e, por consequência, também em seu desempenho escolar (CARVALHO, 2008, p 112).

Essa autora fala da necessidade de se entender a associação que crianças fazem entre ter um bom desempenho na escola, ser elogiado pela professora e ser visto como *bicha* ou *mulherzinha* (CARVALHO, 2003, p. 191). Essa associação levaria *meninos* a se tornarem indisciplinados e a terem um mau

---

<sup>4</sup> Como estariam lidando com essa dupla demanda – *ser o aluno que os profissionais da escola requisitam* e *ser o menino que os colegas aprovam* – aqueles que não eram encaminhados para atendimento psicológico foi algo que não pude observar.

desempenho escolar para se afirmarem como *masculinos* (CARVALHO, 2003). Fala, também, sobre *meninos* que conseguem conciliar as demandas da sala de aula, de seus professores e serem respeitados pelos colegas, desenvolvendo formas de serem *masculinos*, que são bem aceitas na escola (CARVALHO, 2001).

Em artigo posterior, sobre pesquisa realizada com turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, de uma escola pública, em São Paulo, Carvalho (2007) conclui que ser do *sexo masculino* é fator decisivo para a possibilidade de ser considerado um *aluno* que apresenta problemas de disciplina e de aprendizagem. No entanto, ao discutir a presença maior de *meninos* em classes de reforço, Carvalho (2007) diz que há “[...] fortes indícios de que uma avaliação que não considera aspectos relativos ao comportamento do *aluno* ou da *aluna* e que se atenha a elementos bem delimitados da aprendizagem” (CARVALHO, 2007, p.13) produza a presença equilibrada de *meninas* e de *meninos* em classes de reforço. Para ela, crianças do *sexo masculino* estariam, talvez, sendo avaliadas negativamente e sendo encaminhadas para atividades de reforço, não por dificuldades de aprendizagem, mas por estarem apresentando dificuldades em se adequarem ao que é desejado pela escola em termos de comportamento (CARVALHO, 2007). Além disso, a autora afirma que a avaliação do comportamento parece não ser feita da mesma maneira para todos os *meninos*.

Em outro trabalho, Carvalho (2008) ressalta a diferença entre a forma como professoras avaliam o comportamento de *meninos* provenientes de famílias de setores médios intelectualizados e, em geral, brancos, que têm um bom desempenho acadêmico, e os outros *meninos*. Para os primeiros, indisciplina, agitação e desobediência, pautadas em referenciais de *masculinidade*, aparecem como compreensíveis e aceitáveis. As professoras admiram esses *meninos* e se culpam por não lhes oferecerem estímulos suficientes. Esse referencial de *masculinidade* passa a ser considerado problemático quando os outros *meninos*, que não têm desempenho acadêmico tão bom quanto os primeiros, tentam segui-los (CARVALHO, 2008).

Paraíso (2006b, p.1) também fala sobre as diferenças nas avaliações escolares, no que se refere a gênero, classe social e raça, ao pesquisar as “[...] práticas curriculares de três professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas de três escolas de Belo Horizonte”. Para essa autora, a mudança na

forma de avaliar @s alun@s, em escolas de Belo Horizonte, levou a mudanças e permanências nas relações de poder.

Com propostas pedagógicas que deixam de valorizar os resultados em provas e exercícios e passam a valorizar outros atributos como a participação nas atividades, a atenção durante as aulas, a disciplina e a dedicação, houve também uma mudança nas relações de poder relativas a gênero. Afinal, com essas propostas pedagógicas passa-se a valorizar outras posturas e comportamentos historicamente e culturalmente construídos e atribuídos ao feminino. No que se refere a classe e raça, no entanto, as relações de poder continuaram intactas, já que as propostas continuam valorizando comportamentos, conhecimentos e posturas que têm muito mais afinidade com o mundo dos brancos e das pessoas de classe média, do que com o mundo dos pobres e negros (PARAISO, 2006b, p. 06).

Em meio a essas mudanças, como seriam, então, avaliados, descritos e classificados os *meninos* que assumem comportamentos considerados *femininos*? Buscando conhecer como se dão as relações de gênero em práticas escolares, em uma escola de ensino fundamental, Auad (2004, p. 10) fala da “[...] menor tolerância da indisciplina em grupos de meninas” e da possibilidade do *menino* disciplinado ou calado ser visto como alguém que apresenta “traços patológicos”. Pergunto, então: Que relações de poder estão em jogo na produção desses vários lugares culturalmente instituídos para *meninos*? Que práticas curriculares concorrem para a produção generificada desses lugares?

O objetivo desta pesquisa, portanto, foi observar e analisar as várias práticas curriculares relacionadas a gênero, que regulam e instituem posições de sujeito *meninos-alunos* e a produção de seus corpos. Trabalhei com a concepção de que os discursos, à medida que estabelecem fronteiras entre o pensável e o impensável, entre o normal e o anormal, entre o viável e o inviável com relação a formas de ser e estar no mundo, são produtores dos posicionamentos possíveis e inteligíveis dos sujeitos, em um universo social e cultural (BUTLER, 2006).

Recortes que dão visibilidade às diferenças raciais e de classe social foram realizados em pesquisas de gênero com crianças, no Brasil, com base em diferentes referenciais teóricos, como as de Carvalho (2004a; 2004b; 2005) e Paraíso (2006b). Há, porém, uma lacuna nesses estudos com relação a análises que enfoquem as produções discursivas que padronizam *diferentes posições e diferentes constituições de corpos relacionadas a gênero, para crianças consideradas de mesmo sexo*. A presente pesquisa teve como objetivo investigar essas diferenças. Busquei entender *como discursos relacionados a gênero*

*presentes em um currículo escolar circulam, entrelaçam-se e produzem de maneiras diferenciadas a generificação de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*<sup>5</sup>.

## **2.2 Pesquisas sobre gênero e currículo nos anos iniciais do ensino fundamental**

Em consulta ao Banco de Teses do Portal CAPES, utilizando as ferramentas de busca: *gênero, currículo e ensino fundamental*, anteriormente à realização desta pesquisa<sup>6</sup>, encontrei trinta resumos de teses e dissertações.<sup>7</sup> Desses trinta trabalhos, apenas sete referiam-se a pesquisas que abordam o tema gênero, nos anos iniciais do ensino fundamental: Freitag (2004) analisou o documento de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de entender como se apresentam as temáticas de gênero e sexualidades. Campos (2001) pesquisou a produção de saberes por uma professora de educação física que atua nas primeiras séries do ensino fundamental e constatou o despreparo da profissional para lidar com questões relacionadas a gênero. Nunes (2002) também realizou pesquisa com professoras para entender como elas constroem concepções e práticas com relação à sexualidade e às relações de gênero. Rister (2008) procurou verificar se questões de gênero influenciam o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e Gama (2004) buscou compreender como professoras desses anos iniciais apreendem os debates sobre gênero, no campo educacional, e como fazem a articulação desses debates com a vivência curricular. Santos (2007) e Corsi (2007) pesquisaram o currículo em ação. O primeiro estudo foi realizado em uma escola de ensino fundamental e em uma creche, com o objetivo de entender como se dão as construções de gênero. O segundo foi feito em salas de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental, para compreender como as diferenças relativas às categorias raça/etnia, classe social e gênero se fazem presentes nas práticas pedagógicas.

Dada a escassa produção de teses e dissertações que discutem as temáticas de gênero e currículo nos anos iniciais do ensino fundamental,

---

<sup>5</sup> Apesar de não ter pesquisado as produções generificadas dos corpos *meninos-alunos* relacionadas à raça e à classe social, considero que essas análises são extremamente relevantes para o entendimento da produção das diferenças relacionadas ao gênero.

<sup>6</sup> Consulta realizada durante o ano de 2009.

<sup>7</sup> Em muitos dos resumos encontrados, a palavra gênero se referia a gênero textual ou discursivo.

evidenciada por meio da pesquisa ao Banco de Teses do Portal da CAPES, considere que seria relevante a multiplicação de trabalhos que abordassem essas temáticas, principalmente pelo que autor@s dessas pesquisas, anteriormente citadas, apontaram: presença de sexismo (FREITAG, 2004; NUNES, 2002; GAMA, 2004) e androcentrismo nas escolas (FREITAG, 2004; SANTOS, 2007), despreparo de professor@s para lidar com a temática de gênero (CAMPOS, 2001); influência do gênero nas avaliações dos desempenhos escolares de alun@s (RISTER, 2008).

Em pesquisa realizada no site SCIELO Brasil, não encontrei artigos com as palavras de busca *gênero*, *currículo* e *ensino fundamental*. Ao realizar a pesquisa com as palavras de busca *gênero* e *ensino fundamental*, tive acesso a seis artigos que se referem aos anos iniciais. Desses seis, cinco são da autora Marília Pinto de Carvalho. No primeiro artigo, Carvalho (1999) aborda o cuidado nas práticas pedagógicas de uma professora e discute as articulações entre *feminilidade*, classe social e raça. No segundo artigo, Carvalho (2001) discute os critérios de avaliação utilizados por professoras de uma escola pública de ensino fundamental, apontando as formas como suas opiniões sobre *masculinidade* e *feminilidade* têm interferência em seus julgamentos e nas formas de valorizar comportamentos de *meninos* e *meninas*. No terceiro artigo, Carvalho (2004a) busca discutir o que tem levado mais *meninos* do que *meninas* e, dentre esses *meninos*, mais negros e crianças provenientes de famílias de baixa renda a obterem conceitos negativos e serem indicados para participarem de atividades de recuperação, em uma escola pública municipal de São Paulo. Em outro artigo, nesse mesmo ano, Carvalho (2004b) busca refletir sobre as razões do maior fracasso escolar de crianças negras e do sexo *masculino*. No quinto artigo, Carvalho (2009) aborda a relação entre a definição de objetivos pedagógicos, a delimitação de critérios de avaliação de aprendizagem e a minimização de desequilíbrios socioeconômicos, de sexo e de raça percebidos em grupos de alunos indicados para atividades de reforço, em escolas públicas de São Paulo. A temática do sexto artigo, escrito por Brito (2006), é o insucesso escolar de alunos do sexo *masculino* na educação básica.

Em pesquisa no grupo de trabalho *Gênero, sexualidade e educação*, entre os anos de 2004<sup>8</sup> e 2009, e no grupo de *Currículo* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2000 e 2009,

---

<sup>8</sup> O Grupo de trabalho *Gênero, sexualidade e educação* da ANPED teve seus primeiros trabalhos divulgados no ano de 2004.

encontrei seis trabalhos sobre pesquisas com a temática de gênero, realizadas com alun@s e/ou profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, a saber: 1) os trabalhos de Telles (2004, 2005), em que ela busca conhecer os significados de gênero produzidos em diferentes contextos escolares; 2) os trabalhos de Dal'Igna (2005, 2007b), sobre pesquisa realizada com o objetivo de entender a forma como o gênero perpassa e produz o discurso pedagógico e como esse discurso, articulado com outros discursos, estabelece e regula o que se compreende por desempenho escolar, nos primeiros anos da ensino fundamental; 3) um trabalho de Brito (2004), em que busca analisar as razões do insucesso escolar de *alunos do sexo masculino*; 4) o trabalho de Auad (2004) sobre pesquisa realizada com objetivo de conhecer as relações de gênero em práticas escolares.

Nos artigos encontrados no SCIELO Brasil e no site da ANPED, podemos perceber, entre outras coisas, uma recorrência na afirmação de que os pressupostos sobre *masculinidade* e *feminilidade* interferem nas avaliações de alun@s, realizadas por professor@s; há polarização e desigualdade na constituição de formas de *ser menino* e formas de *ser menina*, em práticas escolares; há produção de diferenças nas avaliações entre os *meninos* e entre as *meninas*. Tais afirmações me levaram a concluir sobre a relevância de se pesquisar as várias construções de significados sobre *ser menino* nos currículos escolares, de pesquisar como a produção de significados sobre *alunos meninos* atua de forma a demandar aos *meninos* posicionamentos específicos nas escolas. Afinal, pensar como essa produção de significados se dá em um meio cultural em que vários discursos estão em disputa para significar o que possa ser um *aluno menino*, poderia contribuir para desnaturalizar concepções fixas e polarizadas sobre *ser menino*-aluno. Poderia contribuir também para a discussão sobre as instâncias culturais que têm o poder de definir como *alunos meninos* devem ser.

Em minha experiência profissional observei uma concorrência de enunciados veiculados por colegas, que demandavam o *menino-aluno* considerado *masculino*, com enunciados veiculados por profissionais das escolas, que demandavam o *menino-aluno* disciplinado e cumpridor das tarefas escolares. Pensei, então, que, observar como ocorrem essas disputas em um campo curricular, poderia contribuir para ampliar a discussão sobre a educação de *alunos meninos* nas escolas. Isto justificou a investigação aqui sistematizada.

Esta pesquisa se justificou, também, pela carência de estudos sobre a produção generificada de corpos e posições de sujeito, nos currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental. Não encontrei no Banco de Teses do Portal da CAPES, no SCIELO Brasil e nos trabalhos do GT *Gênero, Sexualidade e Educação* e do GT de Currículo da ANPED, referências a pesquisas que enfoquem a produção de diferenças relacionadas a gênero para crianças consideradas de mesmo sexo, em currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, considerei que seria válida a realização desta pesquisa em meio ao cenário de novas propostas educacionais com relação à temática de gênero, que foram criadas no âmbito das políticas públicas para a educação, no Brasil, na última década. Podemos citar aqui a criação do *Programa Brasil sem Homofobia* e do programa *Gênero e Diversidade na Escola* do governo federal, a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, os quais têm tido, como um de seus objetivos, o de capacitar educador@s com relação à temática de gênero. Esta pesquisa poderia contribuir, portanto, para lançar novas problematizações com relação a essa temática, que tem sido discutida em cursos de capacitação de educador@s. Enfim, concordo com AUAD (2004, p.01) quando afirma que, embora a escola seja um campo que é “[...] marcado pelas relações de gênero [...] não se verifica, em nosso país, acúmulo considerável de obras de referência tratando exclusivamente das relações de gênero nas práticas escolares do ensino fundamental.”

### **2.3 Gênero e currículo nos anos iniciais do ensino fundamental em Belo Horizonte**

Utilizando as ferramentas de busca *gênero, currículo e ensino fundamental* no Banco de Teses do Portal da CAPES, no SCIELO Brasil e na consulta a trabalhos do GT *Gênero, sexualidade e educação* e do GT de *Currículo* da ANPED, não foram por mim encontradas referências a pesquisas que abordem a constituição generificada de corpos e posições de sujeito alun@s, realizadas com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas municipais de Belo Horizonte, nos últimos dez anos. No entanto, a pesquisa desenvolvida por Paraíso (2006a), em escolas públicas municipais de Belo Horizonte, sobre relações de gênero nos reagrupamentos escolares e a pesquisa em desenvolvimento sobre

os currículos dos Projetos de Intervenção Pedagógica, das escolas vinculadas à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PARAISO, 2010b; 2010c), abordam a constituição generificada de *corpos-meninos*.

Os Projetos de Intervenção Pedagógica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte são direcionados a alun@s do ensino fundamental considerados com dificuldades de aprendizagem (PARAISO, 2010b). Nas atividades propostas, são agrupados alun@s de diferentes idades “[...] ‘por semelhança nas dificuldades de leitura e escrita’” (PARAISO, 2010b, p. 4). Para Paraíso (2010b, p. 18), o currículo desses projetos de intervenção trabalha “com todo um sistema de pensamento generificado que divide, hierarquiza e confina *meninos* e *meninas* em certos espaços”. Raciocínios generificados operam para classificar diferentemente *meninos* e *meninas* (PARAISO, 2010b). Aos *meninos* são atribuídas características como

“mais difíceis de controlar”, “desgastantes”, “indisciplinados”, “agitados”, “enfrentadores”, “sem capricho”, “sem limites”, “desrespeitosos”, “mais perceptivos”, “mais agressivos”, “mal comportados”, “aqueles que precisam de uma dura de vez em quando”, “aqueles que não sabem lidar com os problemas familiares”, “mais confiantes” (PARAISO, 2010b, p. 18).

Segundo a autora, várias dessas características atribuídas aos *meninos* são utilizadas como justificativa para o baixo desempenho dos meninos em atividades de leitura e escrita (PARAISO, 2010b). Pelo raciocínio presente no currículo pesquisado por Paraíso (2010b), um *menino* que tem “baixo desempenho [é entendido como alguém que] está se portando como menino de verdade” (PARAISO, 2010, p. 18). Nas palavras da autora, o lugar

[...] de quem apresenta baixo desempenho na leitura e na escrita é considerado muito mais esperado dos meninos do que das meninas, porque o menino é considerado como “possuindo qualidades e características” que dificultam seus anos iniciais nas escolas e a aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: “desatenção, desobediência, desconcentração, indisciplina”. Já é esperado, nesse raciocínio generificado com base no qual práticas curriculares são efetivadas, que os meninos são mais propensos a necessitarem de “correções apropriadas”, porque possuem uma “natureza” ou uma propensão a incorporar menos “as proibições das leis e das normas” do que as meninas ou as mulheres. Os meninos são vistos, nos raciocínios que circulam na escola, como mais indisciplinados, rebeldes e desobedientes. E tais comportamentos são considerados como dificultadores da aprendizagem da leitura e da escrita (PARAÍSO, 2010, p. 16).

Para Paraíso (2010b), essa maneira generificada de pensar tem efeitos nas práticas curriculares. Esses pensamentos generificados orientam “[...] condutas e práticas nos currículos” (PARAÍSO, 2010b, p. 19), condutas essas que diferenciam formas de tratar e formas de estabelecer cobranças a *meninos* e *meninas*



(PARAÍSO, 2010b). Nesta dissertação, abordo como práticas curriculares estabelecem lugares diferenciados não apenas entre *meninos* e *meninas*, mas também entre aqueles que são considerados *meninos* e aqueles que não são considerados adequadamente *meninos*. Penso que a análise dessas práticas pode complementar, portanto, as análises realizadas por Paraíso (2010b; 2010c) e contribuir para as discussões e problematizações sobre os efeitos das normas de gênero na constituição de corpos *meninos-alunos* nos currículos escolares.

### 3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Norteadada pelos objetivos de observar e analisar a constituição generificada de corpos e posições de sujeito *meninos-alunos*, em um currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, optei por desenvolver esta pesquisa com base nos referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e dos estudos *queer*. As contribuições mais relevantes que esses dois campos teóricos trazem para esta pesquisa são: a ênfase na importância da linguagem e do discurso para a produção dos sujeitos, própria da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e a compreensão do gênero como um conjunto de normas que regulam a produção dos corpos sexuados, presente nos estudos *queer*. Da composição desses dois campos, selecionei as seguintes ferramentas teóricas para a pesquisa: currículo, discurso, poder, gênero, corpo, posição de sujeito, performatividade e citacionalidade. Tais conceitos são abordados ao longo deste capítulo, no qual procuro explicitar meu posicionamento teórico. Faço, inicialmente, uma breve apresentação dos estudos *queer* e desenvolvo, depois, as concepções de gênero, corpo, performatividade e citacionalidade desse campo de estudos. Apresento, posteriormente, a concepção de currículo como prática de significação, de relação de poder e de produção de sujeitos, tal como desenvolvidas pela vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e descrevo as concepções de poder e discurso foucaultianas, utilizadas por esse campo de estudos. Descrevo, também, como desenvolvi a pesquisa, utilizando procedimentos etnográficos para a coleta de informações e procedimentos da análise *queer*.

### 3.1 Os estudos queer

O termo *queer* é um termo inglês que pode ser entendido como “estranho, raro, esquisito” (LOURO, 2004, p.7) e que foi usado para se referir a pessoas que não se encaixam nos padrões culturais sexuais e de gênero, de forma a depreciá-las (LOURO, 2004). Esse mesmo termo foi utilizado por alguns teóricos e militantes de movimentos *gays* e *lésbicos*, a partir do final da década de 1980, para se referir à posição de contestação à normalização produzida pela “heteronormatividade compulsória da sociedade” (LOURO, 2004, p.38) e pela “política de identidade do movimento *homossexual* dominante” (LOURO, 2004, p.38). *Queer* passou a ser entendido por esses teóricos e militantes como uma forma de ser e de pensar que questiona as normas sexuais, de gênero (LOURO, 2004) ou como “[...] uma diferença que não quer ser nem assimilada, nem tolerada” (SPARGO, 2007, p.50).

Os estudos *queer* surgiram na década de 1980, sob a influência dos estudos culturais (MISKOLCI, 2009), do pós-estruturalismo francês, da teoria feminista, dos estudos *gays* e *lésbicos* (PINO, 2007). A expressão *queer theory* foi empregada pela primeira vez por Teresa de Lauretis, em uma conferência nos Estados Unidos, para demarcar uma nova proposta teórica, diferente dos estudos *gays* e *lésbicos* existentes, que operavam com concepções de identidades sexuais fixas (MISKOLCI, 2009). De modo diverso do que ocorreu nos Estados Unidos, onde esses questionamentos surgiram em meio aos movimentos sociais, no Brasil, eles se desenvolveram, inicialmente, no meio acadêmico (MISKOLCI, 2011). Para Miskolci (2011, p. 58) “[...] o marco de nossa recepção *queer* pode ser estabelecido em 2001, quando Guacira Lopes Louro publicou, na Revista Estudos Feministas, o artigo “Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação.” Contudo, há que se registrar que, antes disso, em 1999, Tomaz Tadeu Silva publicou um capítulo sobre teoria *queer* e currículo, na primeira edição de seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”.

Na época do surgimento dessa nova abordagem teórica nos Estados Unidos, os teóricos *queer* passaram a tecer críticas às políticas de identidade de alguns dos movimentos de *gays* e *lésbicas*, considerando que eram formas de regular e disciplinar as possibilidades de expressão sexual e de gênero, da mesma forma que a heterossexualidade compulsória, contestada por esses movimentos. “Afirmar uma dada posição de sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento

de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições” (LOURO, 2004, p.33). Para os teóricos *queer*, a afirmação da posição de sujeito *homossexual*, em oposição à hegemonia *heterossexual*, produz a exclusão de todos aqueles que não se encaixam no binário *heterossexual/homossexual*, como formas reconhecidas de manifestações sexuais (LOURO, 2004).

O binarismo *heterossexual/homossexual* tornou-se inicialmente o foco de análise desse novo campo teórico, assim como o par binário *masculino/feminino* (SPARGO, 2007). Para tal análise, teóricos *queer* passaram a focar os “[...] processos sociais normalizadores [que classificam e hierarquizam sujeitos e identidades, produzindo concepções de] sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares” (MISKOLCI, 2009, p110). Pensar as identidades sexuais e de gênero como ambíguas e instáveis foi proposta inicial desses estudos (LOURO, 2004), proposta esta que se expandiu para o questionamento e problematização das identidades e do conhecimento de maneira geral (SILVA, 1999). *Pensar queer* passou a significar, portanto, uma forma de “[...] questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 1999, p. 107).

A introdução da reflexão sobre intersexos e transexuais nesses estudos, durante a década de 1990, permitiu que se problematizasse não apenas a forma como a incorporação do gênero produzia identidades binárias, sustentadas pela marcada distinção entre *mulheres* e *homens*, mas, também, a forma como os próprios corpos eram produzidos e naturalizados de forma binária (PINO, 2007). A experiência da intersexualidade, de um corpo controlado por “[...] saberes e práticas médicas, [que designam seu] sexo verdadeiro” (PINO, 2007, p.168) e regulam como esse corpo pode se constituir na relação entre comportamento, manifestações sexuais e caracteres sexuais secundários, passou a suscitar “[...] importantes reflexões acerca de como os corpos são construídos em nossas sociedades [...]” (PINO, 2007, p. 168). Essa experiência passou a suscitar reflexões “[...] sobre o processo de normalização e controle social não apenas dos intersex, mas também de todos os corpos” (PINO, 2007, p. 152). Defendendo essa concepção de que os próprios corpos são produzidos culturalmente, a teórica Judith Butler elaborou seu conceito de gênero. Gênero é entendido, nesta pesquisa, tal como o concebe Butler (2006; 2007): como um conjunto de normas que regulam a produção dos corpos e que produzem a ideia de corpos sexuados considerados naturais.

Nesta dissertação, utilizo esse pensamento *queer* de que os próprios corpos são constituídos cultural e discursivamente para analisar a produção generificada dos corpos *meninos-alunos*, em um currículo escolar. Analiso, também, como são produzidos, como circulam e se entrelaçam os vários discursos que demandam, de forma generificada, posições de sujeito *meninos-alunos*. Problematizo, assim, as identidades fixas que são produzidas pelas normas de gênero. A forma como esses discursos normativos atuam para constituir os corpos, como as normas são reproduzidas e alteradas, como instituem a normalidade/anormalidade e a inteligibilidade/ininteligibilidade dos corpos é o que desenvolvo no tópico a seguir.

### **3.2. A constituição generificada dos corpos**

Gênero é compreendido, nesta pesquisa, como norma, como “[...] o mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70). O que se denomina *gênero masculino* e *gênero feminino* são efeitos de normas de gênero que produzem a ideia de essências subjetivas, que seriam decorrentes da existência considerada natural de dois tipos de corpos: os *masculinos* e os *femininos*. Ao contrário de serem essências, *gênero masculino* e *gênero feminino* são entendidos por Butler (2003; 2006) como produções culturais normativas que, ao se fazerem em atos, são reiteradas como normas e constituem corpos sexuais diferenciados, que passam a ser compreendidos e divulgados como naturais.

O efeito do gênero como substância, como classe de ser, é estabelecido por meio da reiteração de uma série de gestos, movimentos e estilos corporais, que criam a noção de um *eu* com gênero constante (BUTLER, 2003). Assim, o gênero não é decorrente de uma forma natural de ser ou de uma identidade fixa, mas uma ação normativa constante por meio da qual são constituídos corpos e posições de sujeito, sob o efeito de relações de poder. A normatividade do gênero refere-se a *propósitos, aspirações, preceitos* que norteiam as ações dos sujeitos e, também, ao processo de normalização, que é a maneira como ideias e ideais dominam os corpos e estabelecem os critérios para a definição de um *homem* ou de uma *mulher* normal (BUTLER, 2006).

O gênero, como norma, “[...] é uma forma de poder social que produz o campo inteligível dos sujeitos” (BUTLER, 2006, p. 50). Ele estabelece padrões de legibilidade sobre atos e se mantém por meio da reiteração desses atos que, por sua vez, também podem alterar a norma (BUTLER, 2006). Os mesmos atos que expressam o gênero, também definem limites e fronteiras entre o que é um gênero normal, inteligível e o que não é (BUTLER, 2006). Assim, atos repetidos de nomear ou classificar pessoas como *meninos* ou como *masculinas* são atos que, ao mesmo tempo em que expressam significados culturais sobre corpos e sujeitos, também definem limites entre o que pode ser e o que não pode ser considerado um *menino* ou uma pessoa *masculina*. Da mesma forma, ações, movimentos e gestos reiterados de *meninos* também expressam e produzem, ao mesmo tempo, o padrão cultural normal e inteligível de ser *menino*.

O efeito normativo e produtivo de atos corporais, de fala (BUTLER, 2006) não advém de um sujeito que seja a “[...] pré-condição soberana de ação e pensamento [mas de um sujeito cuja] agência e pensamento se faz possível devido a uma linguagem” que o precede (BUTLER, 2009, p.324). Nesse sentido, os atos dos sujeitos podem ser considerados como “citações [de] verdades estabelecidas para os gêneros” (BENTO, 2003, s/p) e as normas de gênero são, portanto, “[...] reproduzidas, invocadas e citadas por práticas corporais, que também têm a capacidade de alterar as normas ao citá-las” (BUTLER, 2005, p.29).

Citacionalidade é um conceito de Derrida (1991), que se refere à característica da linguagem e da escrita de ser repetível, de poder ser reproduzida sem a presença de quem escreveu e de um possível destinatário. Ele utiliza o conceito de ato performativo de Austin (1990) para dizer que um enunciado performativo não seria bem-sucedido se não fosse iterável, codificado e formulado como uma citação. Para Austin (1990), a linguagem não só descreve a realidade, mas tem também o poder de agir sobre ela, por meio de sentenças performativas como, por exemplo, a expressão *Eu vos declaro marido e mulher*, proferida durante um casamento, que consuma este casamento. De modo diferente de Austin (1990), que afirma a diferença entre enunciados performativos e constataativos, Butler (2001, p.164) considera que “a afirmação constatatativa é sempre, em algum grau, performativa”. Essa autora se apropria dos conceitos de performatividade e citacionalidade para desenvolver a concepção de que atos corporais, atos de fala reiterados podem ser considerados citações, que não são apenas obras do sujeito

que fala e age (BUTLER, 2005); também são performativos, no sentido de que são práticas *reiterativas* e *citacionais* que produzem aquilo que nomeiam, regulam e constroem (BUTLER, 2001).

Assim, discursos médicos, religiosos, pedagógicos ou científicos, por exemplo, podem estar presentes em cada ato de nomear e classificar um ser como *menino*, ou cada gesto de *menino*, pois esses atos estão inseridos em uma rede discursiva, em que alguns grupos ou instituições têm autoridade na construção de significados sobre o que é *ser menino*. Segundo Bento (2003, p. 3), *Família, Estado, Igreja, Medicina e Escola* são algumas das instituições que têm participado na constituição discursiva de corpos sexuais.

Corpos sexuados são compreendidos, portanto, nesta pesquisa, como materialidades constituídas discursiva/culturalmente (BUTLER, 2003). Os corpos não são realidades naturais, preexistentes às produções culturais sobre eles, mas são constituídos, em suas materialidades, pela cultura (BUTLER, 2006). Assim, a diferença sexual não antecede a produção discursiva sobre ela, mas ela é produzida culturalmente (LOURO, 2004). Tal forma de conceber a materialidade dos corpos e da diferença sexual insere-se em uma perspectiva pós-estruturalista do conhecimento, para a qual, “[...] em qualquer ato de apresentar-se da coisa-em-si existe já um pôr-da-coisa-em-si, um posicionar-da-coisa-em-si, que aponta para a relação entre forças que colocou em movimento esse pôr e esse posicionar da coisa-em-si” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 48). Dizer sobre um corpo é, ao mesmo tempo, um ato que produz adicionalmente esse corpo (BUTLER, 2001). Ao nomear, ao instituir um padrão de classificação dos corpos, os discursos os formam continuamente e, também, oferecem a eles um sentido do que eles são, de como podem se situar culturalmente (BUTLER, 2006), num campo de relações de força, que são compreendidas nesta pesquisa como *relações de poder* (FOUCAULT, 2006a).

A maior parte das sociedades tem instituído a divisão dos corpos em *masculinos* e *femininos* “[...] como uma divisão primordial” (LOURO, 2004, p.76). A maneira, porém, como essa distinção é realizada se altera, de acordo com o contexto histórico e cultural (LOURO, 2004). “Durante milhares de anos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens [...]” (LAQUEUR, 2001, p.16). Galeno, no século II d.C., dizia que as mulheres tinham os mesmos órgãos sexuais que os homens e que elas teriam retido esses órgãos internamente por

carência de calor vital (LAQUEUR, 2001). Concebia-se, assim, a existência de um único sexo, presente em corpos *masculinos* e *femininos*, os quais diferiam com relação ao grau de perfeição (LAQUEUR, 2001). É no século XVIII, em sociedades ocidentais, que esse modelo dá lugar ao modelo predominante de *dimorfismo radical* (LAQUEUR, 2001, p.17), à ideia da existência de dois sexos opostos e incomensuráveis (LAQUEUR, 2001).

Em sociedades atuais, a produção do corpo sexuado tem ocorrido desde a gestação e o nascimento de uma criança, quando discursos médicos conformam os corpos em dois tipos diferentes: o *masculino*, presente no corpo daquele que é considerado um *menino*, e o *feminino*, presente no corpo daquela que é considerada uma *menina*. Após essa produção inicial do corpo, ele continua a se constituir culturalmente: O corpo se constitui por “[...] roupa e os acessórios que o adornam, intervenções que nele se operam, imagem que dele se produz, máquinas que nele se acoplam, educação de seus gestos” (GOELLNER, 2003, p. 29), por aquilo que é dito sobre ele, pela definição do que é um corpo normal ou anormal (GOELLNER, 2003). Pela reiteração das normas de gênero, o corpo sexuado adquire o *status* de natural. É por meio desse processo, também, que novas construções são possibilitadas (BUTLER, 2006). Para garantir a permanência das normas, repetidos e contínuos investimentos necessitam ser realizados por várias instâncias culturais e sociais (LOURO, 2004).

A “[...] normatividade própria às matrizes de gênero, que se impuseram desde a modernidade” (ARÁN; PEIXOTO JÚNIOR, 2007, p.131), estabeleceu a inteligibilidade e normalidade de um ser humano por meio da coerência entre seu corpo sexuado (considerado natural e diferente de um corpo sexuado oposto), a ideia de um gênero próprio (*masculino* ou *feminino*, correspondente a esse corpo) e seus desejos sexuais (concebidos como decorrentes desse corpo e desse gênero) (BUTLER, 2003; 2006). Assim, um homem inteligível é aquele que tem os atributos físicos considerados de *homem*, que se comporta e se expressa de forma culturalmente considerada *masculina* e que deseja ou desejará se relacionar sexualmente com *mulheres*. As “[...] normas de gênero (dimorfismo ideal, complementaridade heterossexual dos corpos, ideais e domínio da masculinidade e da feminilidade adequadas e inadequadas)”<sup>9</sup> (BUTLER, 2007, p.28) produzem,

---

<sup>9</sup> Tradução minha.

portanto, o que é um corpo *inteligível e normal*, tanto pela relação entre o corpo e o padrão ideal de cada norma separadamente, quanto pela relação de coerência entre elas. Esses padrões de normalidade e inteligibilidade têm constituído como anormais aquel@s que são considerados *homossexuais, intersexos, bissexuais, transexuais* e todas as pessoas que não correspondem aos ideais de gênero culturalmente estabelecidos, pessoas que cruzam as fronteiras, ou que ficam nas fronteiras do que é estabelecido como forma de ser e de se portar de cada gênero instituído (BUTLER, 2006).

A produção discursiva da heterossexualidade como norma e da coerência entre as normas de gênero acima citadas pode ser vista, por exemplo, na constituição do *homossexual*, como um ser distinto, com formas de ser e se portar distintas. Tal produção se deu a partir da modernidade, quando o sexo se tornou central, segundo Louro (2004), na produção discursiva dos corpos. Foi nessa época que os Estados Modernos se voltaram para a regulação das práticas sexuais, da reprodução e das famílias, visando controlar a população, por meio de ações que garantissem a produtividade e a vida (LOURO, 2004). O sexo passou a ser algo que deveria ser gerido e regulado: taxa de natalidade, frequência das relações sexuais, relações fecundas ou estéreis, práticas contraceptivas, nascimentos legítimos e ilegítimos são exemplos de elementos de análise e intervenção estatal no corpo da população que foram utilizados (FOUCAULT, 2006b). Entre “[...] o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram” (FOUCAULT, 2006b, p. 33).

A partir do século XIX, segundo Foucault (2006b), a regulação do sexo se produziu, principalmente, por meio da instituição médica, com a imposição da normalidade, com as questões relacionadas à vida e à doença. Constituiu-se, nessa época, a medicina do sexo, distinta da medicina geral do corpo, a ideia de um instinto sexual, de suas anomalias, dos processos patológicos e da necessidade de controle da hereditariedade, por meio da regulação das relações sexuais, dos vínculos matrimoniais, das doenças venéreas, das perversões (FOUCAULT, 2006b). Houve uma proliferação das perversões sexuais pelo discurso médico, no sentido de que variadas práticas e formas de desejo sexual foram descritas, classificadas e seus praticantes tornados espécies ou tipos (FOUCAULT, 2006b). As consideradas *sexualidades sem propósito* (FOUCAULT, 2006b, p.48), as *sexualidades periféricas*



(FOUCAULT, 2006b, p.50), dentre elas, a do praticante do que anteriormente se denominava sodomia, foram nomeadas, classificadas e categorizadas como patologias ou perversões (FOUCAULT, 2006b). O que era uma forma de prática sexual, proibida pelo direito civil ou pela Igreja, a sodomia, transformou-se em um tipo de indivíduo: o *homossexual*, com uma história de vida, uma maneira de ser definidas pelos seus desejos e práticas sexuais (FOUCAULT, 2006b). Essa categoria médica da *homossexualidade* como patologia foi produzida, na segunda metade do século XIX, como uma “[...] androgenia interior, um hermafroditismo da alma [...] uma maneira de inverter, em si mesmo, o masculino e o feminino” (FOUCAULT, 2006b, p.51).

A concepção da *homossexualidade* como patologia permaneceu na sociedade ocidental do século XX. Em 1948, foi inserida na Classificação Internacional de Doenças (CID) e, em 1952, na primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana. Até o ano de 1973, quando começa a ser retirada dos manuais internacionais de classificação de doenças, a homossexualidade foi considerada doença pelos médicos. Em 1990, a Organização Mundial de Saúde aprovou a retirada da homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID), decisão essa que entrou em vigor no ano de 1993. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia do Brasil publicou uma resolução, afirmando que a *homossexualidade* não é doença, não é perversão e nem distúrbio, e que o conhecimento psicológico deve servir para esclarecer sobre questões relativas à sexualidade, assegurando que preconceitos e discriminações sejam superados (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999, s/p).

Atualmente, a presença de normas de gênero pode ser observada, por exemplo, na categoria *Transtorno de identidade de gênero*, presente na última versão publicada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV), manual este que é utilizado por profissionais de saúde e que tem tornado possível, segundo Gomes de Matos e Gomes de Matos (2005, p. 317), “[...] uma ampla comunicação, através de uma linguagem comum, entre médicos, psiquiatras e psicólogos em todo o mundo”. O diagnóstico de *transtorno de identidade de gênero*, na avaliação de Butler (2006), impõe um modo de ser que reduz as possibilidades de vivência das complexas formas que se constroem “[...] as vidas de gênero” (BUTLER, 2006, p.18).

Entendendo como Foucault (2002) que as concepções sobre o que é ser normal ou anormal são produzidas de forma diferenciada em cada contexto histórico e discursivo, pergunto – *Como esses padrões médicos e outros padrões de inteligibilidade e normalidade relacionados a gênero se fazem presentes ou são produzidos no currículo escolar pesquisado? Como corpos e posições de sujeito meninos-alunos são nomeados, descritos, classificados no currículo? Como corpos e posições de sujeito prescritas por normas de gênero estabelecem um padrão do que é ser um menino-aluno inteligível ou não, um menino-aluno normal ou anormal e, também, como esse efeito produtivo se estabelece a partir da concorrência de múltiplas práticas curriculares?* É, portanto, com base na concepção de gênero como um conjunto de normas que orientam as ações dos sujeitos, que se reproduzem e se alteram por meio dos atos corporais, de fala, que instituem padrões do que sejam corpos e posições de sujeito normais e inteligíveis, que desenvolvi esta pesquisa. Para pensar como as normas de gênero se fazem presentes no currículo, apoio-me na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, que entende o currículo como uma prática de significação (SILVA, 2006), como prática que produz sujeitos (SILVA, 2006); e como relação de poder (CORAZZA; TADEU, 2003), concepção essa que é apresentada no tópico seguinte.

### **3.3 Currículo, relações de poder e produção de sujeitos na perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais**

*Currículo* é compreendido, nesta pesquisa, como um espaço cultural. Ele é um campo de produção de significados sobre os sujeitos e o mundo, onde se travam lutas em torno dessa significação (SILVA, 2006). Essa forma de pensar o currículo foi desenvolvida em um campo de estudos em que cultura e linguagem são entendidas como centrais na produção do social: o campo dos estudos culturais.

Originados na França, com os trabalhos de Lévi-Strauss, Roland Barthes e, no Reino Unido, com os trabalhos de Raymond Williams e Richard Hoggart, os estudos culturais foram impulsionados pela criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, em 1964 (GUARESCHI, MEDEIROS, BRUSCHI, 2003; HALL, 1997) e, posteriormente, disseminaram-se para vários outros países (PARÁISO, 2004). Esses estudos promoveram uma mudança na forma de entender a cultura, a qual passou a ser considerada uma

categoria central nas análises sociais (HALL, 1997). Ela passou a ser entendida como produtora da vida social, em oposição a análises que a consideravam como produto ou determinada por outras instâncias (HALL, 1997; SILVA, 1999). A partir dos anos 80, os estudos culturais receberam a influência das teorias pós-estruturalistas, como os trabalhos de Foucault e de Derrida (PARAÍSO, 2004). Uma vertente desses estudos se desenvolveu, então, na qual o foco na linguagem e no discurso se intensificou (SILVA, 1999).

Linguagem e discurso são compreendidos, nesse campo teórico, não apenas em suas funções de descrever ou representar a realidade (SILVA, 2006), mas também, como diz Foucault (1986), de produzir aquilo que descrevem e nomeiam. Os discursos produzem as posições com as quais sujeitos podem se identificar (HALL, 2000, 2003). Como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p.56), os discursos “[...] constroem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p.17). Entretanto, numa perspectiva pós-estruturalista, os sujeitos não são entendidos como centrados e unificados (SILVA, 1999). Divulga-se, por meio dessa perspectiva, “[...] a instabilidade e provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos” os sujeitos (SILVA, 2008, p 249).

Os sujeitos são vistos, portanto, como constituídos discursiva e culturalmente, sendo a cultura, aqui, entendida como *modo de vida*, como *prática material* e, também, como *prática de significação*. A cultura se constitui como um conjunto de maneiras de se entender o universo social, de fazê-lo inteligível e de produzir sentido (SILVA, 2006, p. 17).

[...] não é apenas a cultura, compreendida de forma estrita, que está envolvida na produção de sentido. Os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação. Campos e atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento (SILVA, 2006, p.18).

O currículo, entendido como campo cultural, é, então, um espaço de produção de significados (SILVA, 2006). O processo de significação, nessa perspectiva, é considerado como fluido, múltiplo e produzido socialmente, em movimentos constantes entre a delimitação e a resistência à fixação de significados

(SILVA, 2006). Os significados apreendidos em um dado momento, em um currículo, resultam da conjugação de relações de poder, presentes no meio cultural em que esse currículo é produzido (SILVA, 2006). Aqueles que são considerados verdadeiros são produzidos como tais em um campo político de disputa por significação (SILVA, 2006).

Um currículo é, então, um *território de produção disputada de significados* sobre os sujeitos (SILVA, 2006). Ele não é uma instância independente do meio em que é e foi produzido e, nos dizeres de Corazza, um currículo “[...] nunca [é] amo e senhor do que diz” (CORAZZA, 2001, p.12), pois seus *ditos* expressam também significados elaborados em outros lugares, que provêm de diferentes instâncias (CORAZZA, 2001). As práticas de significação em um currículo ocorrem em meio a relações sociais, que são também relações de poder (CORAZZA; TADEU, 2003). “Um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de saberes, de valores, de subjetividades particulares [...] Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo encarna relações de poder” (CORAZZA; TADEU, 2003). No entanto, o poder aqui não é visto como propriedade de alguém ou do Estado; ele não se situa em um lugar da estrutura social, não é unitário, “[...] não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação” (FOUCAULT, 2006a, p.175).

O poder circula e funciona em forma de rede, distribuído em todo o tecido social; penetra em instituições, materializa-se nos corpos e regula os modos de ser (FOUCAULT, 2006a). Os sujeitos não são seres sobre os quais o poder atua apenas para tolher suas ações, seus desejos, suas formas de ser e de se conceberem, mas são, eles próprios, constituídos em meio a relações de poder (FOUCAULT, 2006a). Nesse sentido, corpos, subjetividades e desejos são efeitos de poder (FOUCAULT, 2006a).

Em toda sociedade, há uma multiplicidade de relações de poder que atravessam os sujeitos e os constituem: elas são múltiplas, heterogêneas e transformam-se continuamente (FOUCAULT, 2006b), Elas funcionam por meio da produção e circulação de discursos (FOUCAULT, 2006b), os quais não devem ser pensados como fatos apenas *linguísticos*, mas também *polêmicos* e *estratégicos* (FOUCAULT, 2008, p.9). Os discursos não só nomeiam ou descrevem os sujeitos, mas participam de sua constituição, em meio a estratégias variadas de poder (FOUCAULT, 2006b). Essa constituição ocorre pela produção das posições de

sujeito, ou seja, pela produção discursiva dos “[...] lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar” (WOODWARD, 2000, p.17) ou das posições com as quais sujeitos podem se identificar (HALL, 2000, 2003). As posições de sujeito são, então, os significados produzidos discursivamente e culturalmente sobre os sujeitos, em meio a relações de poder, que atuam como pontos de ancoragem da noção de *si mesmo* e *d@ outr@*.

Nessa produção discursiva das posições de sujeito, algumas posições são consideradas normais e inteligíveis e outras não. Os discursos normativos constituem a inteligibilidade/ininteligibilidade e a normalidade/anormalidade dos corpos e dos sujeitos, a partir de padrões estabelecidos socialmente e culturalmente (BUTLER, 2006). Esses padrões só persistem como normas, à medida que “[...] se realizam na prática social e se re-idealizam e reinstituem em e por meio dos rituais sociais diários da vida do corpo”<sup>10</sup> (BUTLER, 2005, p.22). É essa produção diária dos corpos e posições de sujeito *meninos-alunos* por um currículo escolar que analiso nesta dissertação. Entendo, nesta pesquisa, que a produção não é homogênea em um espaço educativo ou escolar e, por isso, posso dizer que há um currículo para cada escola e para cada turma, pois, como diz Paraíso (2010, p.12),

[...] cada currículo é único, porque se conecta, de modos distintos, com tempos, espaços, saberes, culturas e pessoas, nos diferentes espaços por onde circula. [...] Um currículo é um espaço habitável e habitado por pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes culturas, idades, gênero, etnias, crenças e valores, onde se oferece a possibilidade da palavra e de aprender trocando formas de pensamento muito distintas. Um currículo é espaço de produção e circulação de saberes variados, de conhecimentos múltiplos, de perspectivas diversas.

Um currículo é, também, um espaço de nomeação, descrição, tipificação, inclusão/exclusão de sujeitos (PARAÍSO, 2005); é um espaço de aprendizagem de “[...] modos considerados ‘adequados’ de ser, viver e fazer [...]” (PARAÍSO, 2005, p.8); é um espaço em que relações de poder tomam forma (CORAZZA; TADEU, 2003) é um espaço, enfim, de produção discursiva dos sujeitos (SILVA, 2006).

### 3.4 Caminhos metodológicos

Várias interpretações têm sido construídas sobre o que é uma pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2005). Entre elas, a compreensão de que a abordagem qualitativa é aquela que enfatiza qualidades, processos e significados (DENZIN,

<sup>10</sup> Tradução minha.

LINCOLN, 2006); é aquela forma de pesquisar que se faz por meio do processo de análise e reflexão em profundidade do objeto pesquisado (OLIVEIRA, 2005). Em uma perspectiva queer e pós-estruturalista da pesquisa qualitativa, esse processo de análise é também considerado de construção, de criação do objeto pesquisado (GAMSON, 2006).

As pesquisas qualitativas na perspectiva *queer* têm enfatizado o estudo da produção discursiva de identidades sexuais e de gênero, por meio de procedimentos de análise que promovem a desnaturalização dessas identidades (GAMSON, 2006). São os processos de categorização social dos sujeitos e sua desconstrução que têm sido enfocados (GAMSON, 2006) e não os sujeitos em si, como “[...] tipos sociais coerentes e disponíveis” (GAMSON, 2006, p.354). Ao pesquisar, portanto, a constituição generificada de *meninos-alunos*, não defini quem são eles, por meio de concepções biológicas ou culturais dadas *a priori*, nem pretendi apenas descrever os significados sobre eles produzidos no currículo, mas procurei observar e analisar as maneiras discursivas de produção de *meninos-alunos* e as relações de poder envolvidas nesses processos.

Por outro lado, estive atenta, também, ao fato de que a pesquisa social é um processo de produção, de criação do sujeito pesquisado (GAMSON, 2006), pois, o “[...] que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós a constituímos” (VEIGANETO, 2007, p.31). Considero, então, que, ao falar sobre *meninos-alunos*, estou inserida em um universo discursivo, que faz com que minha fala seja posicionada em um campo de relações de poder, de produção dos sujeitos pesquisados.

Com relação à metodologia utilizada na pesquisa, os campos dos estudos culturais (CORAZZA, 2002) e dos estudos *queer* (HALBERSTAM, 2008) têm sido descritos como campos teóricos que se utilizam de composições metodológicas mistas. Para Halberstam (2008), é próprio de uma metodologia *queer* misturar vários métodos e, nos dizeres de Corazza (2002), no campo dos estudos culturais,

[...] o processo metodológico é o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da Modernidade – alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia (particularmente, nos cursos de pós-graduação), cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias, [...] em que cada método vem apresentado em estado puro (CORAZZA, 2002, p.121).

Além de entender o processo metodológico dessa maneira como tem sido concebido nos estudos culturais e nos estudos *queer*, entendo, também, como alguns/mas pesquisadores/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cultura (GECC)<sup>11</sup>, do qual faço parte, que a metodologia escolhida deve ser reavaliada constantemente no decorrer da pesquisa (PARAÍSO, 2007). Foi isto o que ocorreu com esta investigação.

A metodologia para essa pesquisa foi composta por procedimentos etnográficos de coleta de informações e procedimentos de análise *queer*. Os procedimentos etnográficos foram utilizados, principalmente, por considerar que é necessário participar de forma intensiva do dia a dia da escola, para observar como práticas curriculares são produzidas e se relacionam na constituição de corpos e posições de sujeito *meninos-alunos*. Como diz Butler (2005), é por meio das práticas corporais cotidianas que as normas de gênero são produzidas, reproduzidas e alteradas. Procedimentos inspirados na etnografia foram utilizados, portanto, para buscar os significados relacionados a gênero produzidos nas práticas curriculares de uma escola.

Para Geertz (1989), o trabalho etnográfico deve se orientar no sentido de se buscar os significados que são específicos de cada contexto cultural. Ele entende a cultura como uma rede de significados, como um contexto em que acontecimentos sociais, instituições, comportamentos “[...] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989, p.24). O trabalho do etnógrafo deve ser, para esse autor, não o de procurar a explicação dos fatos, mas o de observar e descrever o significado social produzido sobre eles (GEERTZ, 1989). O acesso a esses significados é possível, segundo ele, porque a cultura é pública; sendo pública, os significados também o são (GEERTZ, 1997). Os significados são transmitidos por meio das práticas sociais e é observando os acontecimentos cotidianos que se tem acesso a eles (GEERTZ, 1997). No entanto, a descrição de significados não é um processo imparcial (GEERTZ, 1997), objetivo (GEERTZ, 1989), mas é, em si, um processo ficcional, no sentido de que são construções também daquele@ que descreve.

Na presente pesquisa, oriento-me por essa ideia de Geertz (1989) de que as informações que são coletadas em um trabalho de campo não são *dados*

---

<sup>11</sup> O GECC é um grupo de estudos com sede na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado pela professora Marlucy Alves Paraíso.

passíveis de serem explicados, mas são *significados* produzidos no contexto pesquisado, que podem ser *lidos* e *construídos* de diferentes formas. No entanto, ao entender como Corazza (2001) que os *ditos* de um currículo expressam também significados elaborados em outras instâncias (CORAZZA, 2001) e que essa produção de significados, em um currículo, é disputada, como diz Silva (2006), que se faz em meio a relações de poder, optei por trabalhar também com o conceito de discurso e por realizar a análise discursiva do material coletado. Realizei, portanto, uma análise *queer* do material coletado, entendendo que os

[...] discursos possuem uma materialidade; [que eles são] práticas modeladoras da realidade – que mostram, tornam visíveis, hierarquizam, criam objetos [e que] a importância do discurso não está no significado das palavras, mas sim no papel produtivo que exerce nas práticas sociais, na produção de ‘verdades’, nas formas como os discursos institucionalizados funcionam como práticas que induzem efeitos regulares de poder (PARAÍSO, 2006a).

Segundo Halberstam (2008, p. 35), a metodologia *queer* se baseia no uso de “[...] diferentes métodos para coletar e produzir informações [e] rejeita a exigência acadêmica de uma coerência entre as disciplinas”<sup>12</sup>. Para Miskolci (2009, p. 169), as obras de Michel Foucault têm sido referências para a busca de conceitos e métodos por teóricos *queer*, e sua origem nos estudos culturais, “[...] marcou o *queer* em sua atenção aos discursos”. No entanto, para esse autor, as análises realizadas por meio de uma perspectiva *queer* se diferenciam das análises culturais, por revelarem “[...] um olhar mais afiado para os processos sociais normalizadores, que criam classificações e que, por sua vez, geram a ilusão de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares” (MISKOLCI, 2007, p. 7).

Silva (1999) diz que as análises culturais se baseiam na ideia de que

[...] o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. Uma proposição frequentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula “x” é uma invenção”, na qual “x” pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito (SILVA, 1999, p. 134).

Entendendo que a perspectiva *queer* radicaliza essa proposta dos estudos culturais de desconstruir o objeto de análise, parto da ideia de que *meninos* são invenções culturais; são invenções culturais num duplo sentido: tanto no sentido de que os significados sobre os *corpos-meninos* são produzidos culturalmente, quanto no de que essa produção de significados tem efeitos na materialização

---

<sup>12</sup> Tradução minha



desses corpos, como tem sido defendido por teóric@s *queer*. Como afirma Louro (2004, p.81), “[...] não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, através dos signos, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias”. Assim, não podemos ter acesso a uma suposta *essência natural* dos *corpos-meninos*, pois o próprio ato de conhecê-los já se faz por meio de maneiras de olhar, de descrever, de classificar esses corpos, que são culturais. Por outro lado, os *corpos-meninos* são, também, produtos culturais desde o momento em que são gerados, pois são constituídos, desde o início de suas vidas, por práticas culturais que estabelecem para eles restrições e possibilidades de ação em um meio social (BUTLER, 2006). Não se trata aqui, como diz Louro (2008, p. 22), “[...] de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados”.

Da mesma maneira, considero, nesta pesquisa, que os *corpos-alun@s* são produzidos culturalmente. Se “[...] cada currículo é único, porque se conecta, de modos distintos, com tempos, espaços, saberes, culturas e pessoas, nos diferentes espaços por onde circula” (PARAÍSO, 2010a, p.12), considero que cada currículo escolar produz, então, suas próprias significações sobre os *corpos-alunos*. Sendo assim, para observar e analisar a produção cultural generificada sobre os *corpos-meninos-alunos*, associei procedimentos etnográficos para a coleta de informações, que me permitiram observar os significados produzidos cotidianamente sobre eles, no currículo escolar pesquisado, com procedimentos *queer* de análise das informações coletadas, que me permitiram analisar essa produção cultural, de modo a problematizar as relações de poder envolvidas nessa constituição de corpos e posições de sujeito.

#### 3.4.1 Procedimentos metodológicos

Utilizei *observações registradas em diário de campo*, *conversas informais*, *análise de documentos* e *a análise queer das informações coletadas*, como procedimentos metodológicos. As *observações registradas em diário de campo* foram realizadas, diariamente, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. A escola situa-se em região urbana de Belo Horizonte e atende crianças e jovens do primeiro, segundo e terceiro ciclos do

ensino fundamental. A escolha dessa escola foi feita pelo fato de ela atender crianças moradoras de diferentes bairros, o que poderia favorecer o contato com maior diversidade de práticas culturais. A escolha por realizar a pesquisa em uma turma de quarto ano se justificou pela carência de estudos com as temáticas de gênero e currículo nessa fase escolar, tal como evidenciada pela revisão bibliográfica realizada e apresentada inicialmente.

Participaram da pesquisa doze profissionais da escola, dentre el@s, coordenador@s, professor@s, funcionários administrativos e da limpeza, profissionais contratad@s para ministrar oficinas de atividades físicas e artísticas. Foram vinte e três crianças observadas, sendo dezesseis tidas como *meninos* e sete consideradas *meninas*, com idades entre oito e doze anos. Pude perceber, por meio de falas das crianças e de profissionais da escola, que havia, na turma observada, desde crianças moradoras de bairros comumente ocupados por pessoas de classe média, que têm como familiares pessoas que exercem atividades profissionais de nível superior, até crianças moradoras de vilas ou favelas, onde comumente moram famílias de baixa renda<sup>13</sup>.

O horário das observações em campo foi no período da tarde, durante todo o turno das aulas, diariamente, por um período de seis meses. Acompanhei, também, reuniões com profissionais da escola e excursões. Minha atitude como observadora foi de acompanhar o dia a dia das atividades escolares, registrando, por meio da escrita em diário de campo, falas, ações, imagens, expressões, escritos, desenhos, disposição de objetos, de espaços e tempos. Durante todo o período de observações, estive atenta a possíveis atitudes de resistência à minha presença. Em alguns momentos, optei por não registrar nada, em atitude de respeito àquel@s que estavam sendo por mim observad@s.

Em sala de aula, posicionei-me, a maior parte do tempo, em carteiras no fundo da sala ou na lateral, mas, em alguns momentos em que algumas crianças estiveram se dirigindo repetidamente a mim, durante o período de aula, optei por permanecer em uma cadeira à frente, longe delas, para não atrapalhar o andamento das atividades. Algumas vezes, fui requisitada por crianças para dar respostas a questões de provas ou exercícios, em sala de aula. Diante de minha negativa em

---

<sup>13</sup> Não utilizei os dados referentes aos endereços presentes nas fichas escolares d@s alun@s porque, segundo informações de um/a profissional da escola, pode haver familiares que registram um endereço diferente para conseguir vaga na escola que desejam matricular seus/suas filh@s.

atendê-l@s, recebi propostas como – “Te dou uma bala...” (Fragmento de diário de campo, julho de 2010) – “Te dou um real, vai, fala aí: Minas Gerais é cidade ou estado?” (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

A minha convivência com as crianças foi muito prazerosa. Elas me contavam suas tristezas, suas alegrias, suas conquistas, o que acontecia a elas nos dias em que eu não estava observando-as. Pude perceber a receptividade das crianças à minha presença por meio de falas como – “Por que você faltou ontem? Você não vai faltar mais não, né?” – “Fica na sala com a gente hoje?” – “Assenta junto com a gente?”. Também percebi essa receptividade das crianças por meio de desenhos, flores, balas e bilhetinhos recebidos. Quando algumas *meninas* me procuraram para solicitar que lhes ensinasse a serem pesquisadoras, percebi que a atividade da pesquisa também suscitou em algumas crianças o desejo de experimentar a posição que eu ocupava ali, naquele contexto. Essa experiência se deu por alguns dias, quando cinco *meninas* passaram a andar por vários lugares da escola, com lápis e caderno nas mãos, fazendo suas anotações. O objetivo da pesquisa por elas desenvolvida era: *saber quem gosta de quem*.

Mantive uma convivência muito agradável também com @s profissionais da escola, com @s quais pude conversar bastante. Houve dias em que, na falta de profissionais, dispus-me a ajudar na realização de algumas tarefas cotidianas como distribuir bilhetes nas salas, atender telefonemas na sala de coordenação, socorrer crianças machucadas. Ajudava em tais atividades, quando percebia que algum/a profissional estava muito ocupad@, com várias atividades para realizar ao mesmo tempo. Sendo assim, minha postura não foi a de uma observadora distante, mas a de alguém que se permitiu, na convivência diária com @s participantes da pesquisa, estabelecer trocas, afetar e ser afetada pelas pessoas com as quais conviveu.

Os registros no diário de campo foram realizados de duas formas: concomitantemente ao acontecimento registrado e posteriormente ao acontecimento. O registro posterior foi feito em momentos em que achei necessário dedicar total atenção ao que estava ocorrendo, ou em momentos em que percebi que o registro poderia inibir aquel@s que estavam sendo observad@s<sup>14</sup>. Assim, algumas das falas registradas podem não corresponder fielmente ao que foi dito, mas ao que consegui

---

<sup>14</sup> Apesar de os registros das informações serem realizados posteriormente, eles foram realizados no mesmo dia de sua ocorrência.

me lembrar do que foi dito. De qualquer forma, todas as anotações foram consentidas por aquel@s que foram observad@s.

Outro procedimento de coleta de informações utilizado foi a conversa informal. Não utilizei, na pesquisa, entrevistas anteriormente planejadas, mas registrei, em diário de campo ou em gravador de áudio, *conversas informais* com crianças e com profissionais da escola. Alguns/mas familiares e algumas crianças não autorizaram a gravação de áudio. Grande parte d@s familiares manifestou também receio com relação a fotografar as crianças. Devido a isso, optei pelo não uso da câmera fotográfica. Apesar de inicialmente haver pensado em conversar também com @s familiares das crianças, optei por não fazer isso, após perceber receio por parte de muitos del@s com relação a esse tipo de procedimento. Perdi a oportunidade de colher informações que imagino seriam relevantes, mas, por outro lado, penso que a atitude de não realizar esse procedimento, de respeitar os limites iniciais apresentados pel@s familiares, foi importante para o bom prosseguimento da pesquisa.

Busquei conversar separadamente com algum/a profissional ou algum/a criança, quando senti necessidade de entender melhor algum fato ocorrido ou de me inteirar mais sobre o que pensavam de algum assunto. Para que o uso do gravador não inibisse as crianças, sempre que gravei crianças falando, propus a elas que fizéssemos de conta que elas eram pessoas muito famosas e que eu era uma repórter que as estava entrevistando. Iniciava a gravação com falas como – *Estamos aqui, diretamente da Escola Aprender,<sup>15</sup> para conversar com a famosa (ou o famoso) fulan@*. Logo após, fazia perguntas como – *Qual a sua cor preferida? – De qual programa de televisão você mais gosta? – O que você mais gosta de fazer aqui na escola?* A partir dessas perguntas iniciais, desenvolvia outros assuntos que julgava serem também importantes para a pesquisa.

As gravações foram realizadas em momentos da rotina escolar em que alguma criança terminava uma tarefa e tinha que esperar outras crianças terminarem ou, então, em horário de recreio. Já com @s profissionais da escola, as conversas gravadas foram realizadas em período em que não estavam em sala de aula. Houve situações em que crianças me solicitaram apagar a gravação de alguma fala, o que procurei fazer na presença de quem solicitou.

---

<sup>15</sup> Esse nome da escola é fictício.

Para a *análise documental* realizada nesta pesquisa, considerei como documento “[...] qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1999, p. 169), como, por exemplo, registros em livros, cadernos, trabalhos feitos por alun@s, cartazes, registros em diários, documentos escolares, bilhetes. Procurei, nesses documentos que consegui consultar, as enunciações relacionadas a gênero e discência, para analisar, posteriormente, as posições de sujeito que divulgavam.

Coletei informações, portanto, por meio desses três procedimentos acima descritos: *observações registradas em diário de campo*, *conversas informais* e *análise documental*. Foram as várias produções discursivas materializadas em falas, textos escritos, desenhos, imagens, expressões corporais, organização espacial e temporal dos corpos, disposição de móveis e arquitetura escolar que estive buscando. Estive, para isso, embasada na ideia de que os discursos se referem tanto ao processo de “[...] produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (HALL, 1997, p. 29). Posteriormente à coleta de informações, realizei uma análise discursiva do material produzido, por meio de uma análise *queer*.

Para Miskolci (2009, p.12), a análise fundamentada nos estudos *queer* é uma *analítica da normalização*. É um tipo de análise que focaliza os processos de classificação, hierarquização e as “[...] “estratégias sociais normalizadoras dos comportamentos” (MISKOLCI, 2007, p.7). É a análise dos processos que produzem a normalidade e naturalidade de alguns sujeitos, por meio da produção da perversidade e patologia de outros (MISKOLCI, 2007). Souza e Carrieri (2010, p.65) afirmam que um pesquisador *queer* é aquele que busca “[...] problematizar aquilo que se apresenta como natural, estável e verdade”. São características de uma análise *queer*: “[...] a) crítica ao modelo sexual binário, seja ele biológico ou sociológico/cultural; b) fim das classificações em identidades sexuais, princípio que a fundamenta; c) combate à heteronormatividade; e d) desnaturalização do sexo” (SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 63).

Seguindo essas propostas *queer*, busquei analisar as várias práticas curriculares que nomeiam, classificam, hierarquizam *corpos-meninos-alunos* e que produzem esses corpos como normais ou anormais, com relação a gênero. Dessa forma, analisei e problematizei a constituição binária dos corpos sexuais,

buscando explicitar como se produzem e se inter-relacionam as várias práticas curriculares que participam dessa produção. Busquei analisar os discursos como estratégias de poder, que convocam os sujeitos a ocupar posições generificadas e que produzem efeitos na maneira como os corpos são materializados.

Para Foucault (1986, p. 56), “[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas [...] É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” Para fazer com que esse *mais* aparecesse, segui o seguinte percurso analítico: busquei identificar no material coletado os significados produzidos sobre os *corpos*, procurando entender como se constituem os corpos considerados *meninos-alunos*. Perguntei – Como esses corpos são nomeados, classificados, hierarquizados entre si e em relação a outros corpos por meio das práticas curriculares observadas? De que maneira as normas de gênero se fazem presentes nessa produção discursiva sobre os corpos considerados *meninos-alunos*? Para analisar essa produção discursiva sobre os corpos *meninos-alunos*, busquei fazer relação do que ali é expresso por meio de atos corporais, de fala, com os ditos em outros campos e por outras instâncias culturais, procurando, assim, as citações presentes. Considerei, que atos corporais, atos de fala reiterados podem ser considerados *citações* (BUTLER, 2001), de saberes considerados verdadeiros sobre os corpos (BENTO, 2003). Procurei entender, então, como vários discursos se fazem presentes, como se relacionam e produzem posições de sujeito *meninos-alunos* no currículo pesquisado. Perguntei, enfim – Que posições de sujeito os corpos considerados *meninos-alunos* são convocados a ocupar por meio dessa produção discursiva?

Para proceder a tal análise, trabalhei com o pensamento de que o corpo é constituído culturalmente, que ele carrega “[...] discursos como parte de seu próprio sangue” (BUTLER apud PRINS e MEIJER 2002, p.163). Ele é efeito de discursos porque produzido culturalmente em uma arena discursiva (GOELLNER, 2003; LOURO, 2004; BUTLER, 2006). O corpo veicula discursos, porque discursos são expressos por meio dele, mas, não são por um sujeito que se pressupõe ser a origem exclusiva dos discursos (BUTLER, 2009), e sim por um sujeito que é subjetivado por variados discursos, que os convocam continuamente a ocupar variadas posições de sujeito que se sobrepõem e podem entrar em conflito (HALL, 2003).

Para analisar a produção discursiva das posições de sujeito *meninos-alunos*, entendi os discursos como o concebe Foucault (2006b, p. 112): como “[...] blocos táticos no campo das correlações de força”. Para explicar o tipo de análise que pode ser realizada com essa maneira de entender os discursos, Foucault (2006c) faz um paralelo entre essa forma de análise e a análise fenomenológica, que transcrevo a seguir.

Eu parto dos discursos tal como é. Em uma descrição fenomenológica, tenta-se deduzir do discurso algo que concerne ao sujeito falante, trata-se de reencontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante, um pensamento que se está formando. O tipo de análise que eu pratico não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona. O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006c, p. 253).

Assim, para analisar os atos de um sujeito, não busco descrevê-los como provenientes de uma entidade psicológica individual, autônoma, coerente e passível de ser acessada e classificada, por meio de suas manifestações. Não busco suas *verdades interiores* e nem suas essências naturais ou culturais. Analiso os atos corporais, de fala como produções discursivas veiculadas pelo corpo lido e pelo corpo que lê. Esse corpo que é lido não se expressa e se constitui apenas em uma materialidade corporal que fala e se movimenta, mas também em imagens, na materialidade que o cerca, naquilo que é dito sobre esse corpo. Assim, empreendi uma análise dos discursos relacionados a gênero, buscando entender os efeitos que produzem em um campo de relações de poder. Que estratégias discursivas se fazem presentes na constituição de corpos e posições de sujeito *meninos-alunos*? Como são produzidos, por meio das várias práticas discursivas, os corpos *meninos-alunos* normais e os corpos anormais? Como a produção de discursos normativos produz os corpos considerados *meninos-alunos*? É o resultado dessa análise empreendida que passo a apresentar nos capítulos seguintes.

#### 4 DICOTOMIAS DE GÊNERO NA CONSTITUIÇÃO DE CORPOS E POSIÇÕES DE SUJEITO *MENINOS-ALUNOS*

Marcos<sup>16</sup>, nove anos, aluno de quarto ano do ensino fundamental da escola pesquisada é constantemente chamado de *mulherzinha* pel@s colegas, devido ao corte de cabelos que usa e à sua voz, considerada fina para um *menino*. Na mesma época e em outros espaços, um cantor adolescente é alvo de críticas pela internet e televisão, devido ao seu cabelo e ao timbre agudo de sua voz, considerados impróprios para um adolescente do sexo *masculino*<sup>17</sup>. Além da voz e do cabelo, também consideram imprópria a maneira como ele dança, posicionando o corpo desse cantor como *biba*, como *homossexual*<sup>18</sup>.

Também, nessa mesma época, uma atriz famosa é criticada pela mídia por permitir que sua filha vista roupas, sapatos e corte de cabelos considerados *masculinos*. A atriz esclarece que sua filha *quer ser um menino* e que *ela gosta de usar tudo que seja de garoto*.<sup>19</sup> Especialistas em moda e nas ciências *psi* são convocados a avaliar o comportamento considerado como fora dos padrões culturais da *garota* de quatro anos. A consultora em moda avalia se é a criança quem escolhe as roupas e os sapatos a usar ou se é a mãe. Um saber psicológico é também requisitado àquela que é socialmente autorizada a falar sobre assuntos do comportamento humano. Em reportagem divulgada na internet, Marques (2010) afirma que a "[...] atitude da atriz acabou levantando a questão: será que é possível uma criança demonstrar uma tendência homossexual tão precocemente?"<sup>20</sup>.

*Um corpo que não condiz com os padrões culturais de gênero é um corpo provavelmente, homossexual.* Esse é o enunciado<sup>21</sup> divulgado por meio de algumas enunciações acima relatadas. É o enunciado de um discurso médico ocidental, como descrito por Foucault (2006), que é produzido a partir do século XIX. Nesse discurso,

<sup>16</sup> Nas análises realizadas nesta dissertação, uso alguns artifícios para preservar o anonimato das crianças: os nomes são trocados a cada referência e o plural é utilizado em alguns casos em que o singular facilite a identificação da criança por possíveis leitores participantes da pesquisa.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hDpaU2u2zGg>> Acesso em: 13 out. 2010.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YkK9IK6K6vs&NR=1>> Acesso em: 13 out. 2010.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.bolsademulher.com/familia/shiloh-ela-quer-ser-menino-101791.html>>. Acesso em: 13 out. 2010.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.bolsademulher.com/familia/shiloh-ela-quer-ser-menino-101791.html>>. Acesso em: 13 out. 2010.

<sup>21</sup> Para Foucault (1986), os enunciados não são o mesmo que palavras, frases ou proposições. Eles "são anteriores às frases ou às proposições, que os supõem implicitamente" (DELEUZE, 2005, p. 24). "Eles são formadores de palavras e de objetos" (DELEUZE, 2005, p. 24) e encontram-se "na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem" (FICHER, 2001, p. 201).



o sujeito *homossexual* é constituído como um ser andrógono, dotado de uma patologia, que se manifesta pela inversão do *masculino* e do *feminino* em si mesmo (FOUCAULT, 2006). Para a produção do corpo *homossexual masculino* por um discurso médico, a sodomia, como mostrou Foucault (2006b), que era antes uma atividade sexual proibida por lei e condenada pela Igreja, passa a ser considerada, nesse discurso, uma atividade patológica própria de corpos com características específicas: o *homem homossexual*. No final do século XX, esse discurso concorre com novas produções discursivas, no campo da medicina, que retiram a *homossexualidade* do rol de patologias, mas ele ainda persiste em outras instâncias culturais e produz efeitos na regulação generificada dos corpos até os dias atuais. Ele estabelece os limites de normalidade aos corpos sexuais e produz a heterossexualidade como norma. Assim, o corpo considerado *menino* com características tidas culturalmente como *femininas* e o corpo considerado *menina* que se apresenta de maneira culturalmente considerada *masculina* são vistos como *homossexuais* e anormais. Se esse corpo for uma criança, a capacidade da mãe (Por que só a mãe?)<sup>22</sup> como educadora é questionada. Saberes são convocados para reiterar as normas, para normalizar os corpos por meio da expiação daquele que se desvia (e da mãe daquele que se desvia). O castigo? O sacrifício? Ser colocad@ em uma arena midiática de críticas do público, de profissionais da comunicação e de autoridades convocadas a avaliá-l@s.

Neste capítulo, analiso discursos como esses, que estão presentes no currículo investigado e que participam da produção performativa dos corpos sexuais. Como um “[...] poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (BUTLER, 2001, p.155), a performatividade de gênero atua por meio da reiteração das normas de gênero, que constituem os corpos de forma dicotômica, como *masculinos* ou *femininos* (BUTLER, 2006). Essa reiteração é produzida por meio de atos corporais, atos de fala que não são apenas obras do sujeito que fala, age, mas são entendidos como *citações* de discursos produzidos por várias instâncias culturais (BUTLER, 2006, 2009).

Argumento neste capítulo que, no currículo pesquisado, normas de gênero operam para constituir de forma dicotômica corpos *masculinos* e *femininos*, instituindo posições diferenciadas a *meninos-alunos* e *meninas-alunas*, mas também

---

<sup>22</sup> Os trabalhos de Walkerdine (1995), Carvalhar (2009) e Paraíso (2010b) também fazem referência à responsabilização maior da mãe pelo cuidado e educação d@s filh@s.

a *meninos-alunos* considerados *masculinos* e *meninos-alunos-bichinhas* ou *meninos-alunos-mulherzinhas*. Isso ocorre, porque os discursos que produzem a naturalização de maneiras de ser e de se portar dos corpos, ao instituírem posições de gênero fixas, também produzem a anormalidade daqueles que se desviam dessas posições. Assim, corpos *meninos-alunos*, além de serem produzidos como opostos àqueles considerados *meninas-alunas* e *mulheres* são também produzidos como o polo oposto normal dos considerados diferentes *menino-aluno-bichinha* e *menino-aluno-mulherzinha*. Do *menino-aluno*, espera-se que se torne um *homem*, um *homem* que não seja como esses outros corpos. Para que um *menino-aluno* se torne *homem*, variadas posições de sujeito são acionadas no currículo pesquisado. Análise, neste capítulo, como essas posições se articulam em torno dos padrões *corpo-masculino-ativo* e *corpo-feminino-passivo*.

#### 4.1 Nomeando e classificando corpos pelo gênero

Em sala de aula, um/a profissional da escola<sup>23</sup> faz vários desenhos no quadro e solicita às crianças que decifrem o significado dos desenhos. El@ explica que é para achar uma palavra somente. Dentre os vários desenhos, estão estes:

Desenho de bola + desenho de cueca + desenho de pasta de trabalho =

Desenho de batom + desenho de espelho =

Depois de várias crianças tentarem adivinhar as respostas, @ profissional da escola escreve as respostas corretas: homem e mulher (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

*Homem* usa cueca, bola e pasta, *mulher* usa batom e espelho. Não se pode ter uma *mulher* com cueca, bola e pasta. Não se pode ter um *homem* com batom e espelho. Por que não? Porque *só existe uma resposta correta e a resposta é uma só palavra*, segundo @ profissional da escola. Por meio dessa prática curricular, corpos são nomeados e classificados de forma dicotômica: aqueles que trabalham, usam roupas produzidas para *homens* e jogam bola, chamam-se *homens*; aqueles que usam maquiagem e se embelezam chamam-se *mulheres*.

<sup>23</sup> Uso a expressão *profissional da escola* para me referir a tod@s que trabalham na escola, sejam funcionári@s concursad@s ou contratad@s temporariamente. Faço isso como forma de dificultar a identificação dess@s profissionais, no texto de toda a dissertação. Informo, também, que a turma de alun@s observada esteve sob a condução de vári@s professor@s e *oficineir@s* (pessoas contratadas para ministrar oficinas de atividades físicas e artísticas), durante o período de observação.

*Homens e mulheres* são considerados seres diferentes e com características excludentes.

Essa constituição dicotômica dos corpos inicia-se na gestação e no parto, quando discursos médicos prescrevem a existência de dois tipos de corpos (BUTLER, 2006, BENTO, 2003, LOURO, 2004) - aquele considerado *menino* e o corpo visto como *menina*<sup>24</sup>. Ao ser anunciado como *menino* ou *menina*, uma série de investimentos inicia-se com relação ao corpo gestado: roupas e pertences padronizados para cada sexo são adquiridos para a criança e expectativas com relação a esse futuro corpo são produzidas, afinadas com sua condição anunciada (BENTO, 2003). Quando a leitura médica do corpo de uma criança gera dúvidas, quando há uma incoerência entre o que profissionais de saúde consideram como “o sexo genético, [...] o sexo gonadal/hormonal e o sexo fenotípico” (DAMIANI, GUERRA-JUNIOR, 2007, p.1.014), exames, intervenções cirúrgicas e hormonais são comumente prescritas, no sentido de se conformar o corpo ambíguo a um único corpo sexuado, coerente e inteligível (BUTLER, 2006; MACHADO, 2008).<sup>25</sup> No Brasil, a necessidade de tais intervenções a um corpo considerado ambíguo é justificada em uma resolução do Conselho Federal de Medicina: pelo fato de não existir “[...] estudos a longo prazo sobre as repercussões individuais, sociais, legais, afetivas e até mesmo sexuais de uma pessoa que, enquanto não se definiu sexualmente, viveu anos sem um sexo estabelecido” (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2003, s/p).

Associações de intersexos têm questionado a necessidade dessa produção de um corpo sexuado na infância como *masculino* ou *feminino*, sem o consentimento da própria pessoa que sofre as intervenções. Têm, também, reivindicado o estatuto de normalidade aos corpos intersexos que, segundo eles, são vistos como *doentes* ou como *possuidores de uma deformidade* pelos médicos:

---

<sup>24</sup> Refiro-me aqui à constituição de um corpo sexuado como *masculino* ou *feminino* pelo discurso médico e à normalização dos corpos que não se enquadram nos padrões definidos pelo saber médico-científico, produzida por meio de intervenções cirúrgicas e hormonais naqueles corpos que são considerados como portadores de *anomalias da diferenciação sexual*.

<sup>25</sup> Ver Resolução 1664/2003 do Conselho Federal de Medicina do Brasil em <<http://www.portalmedico.org.br>>. Tal resolução trata das *Anomalias da Diferenciação Sexual*. Nessa resolução, é proposto que o acompanhamento de uma pessoa portadora de anomalia de diferenciação sexual seja feito por uma equipe multidisciplinar composta por especialistas da clínica geral e/ou pediátrica, endocrinologia, endocrinologia pediátrica, cirurgia, genética, psiquiatria e psiquiatria infantil. É proposto, também, que o paciente e seus familiares sejam informados de seu estado e que, aquele paciente que tiver condições, deve participar da definição de seu próprio sexo.

Em desconformidade ao que é afirmado frequentemente, os vários graus de intersexualidade não são naturalmente uma doença nem uma deformidade. Podem e devem ser considerados e percebidos simplesmente como variações do corpo humano semelhante ao tamanho do nariz, a cor dos olhos, etc. Nós rejeitamos a generalização infundada de classificar necessariamente em categorias médicas os vários graus de intersexualidade, que devem ser vistos e considerados somente como pontos de referência numa série natural de diversas variedades anatômicas e genéticas [...] Como pessoas, nós temos o direito aos nossos genitais e à nossa percepção de nossa identidade de gênero, sem interferência externa de tutores médicos ou de qualquer espécie, que nos queiram impingir adaptações genitais forçadas, em nome de alguma pretensa “autoridade médica ou legal” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DE INTERSEXOS)<sup>26</sup>

Em concorrência com discursos médicos, que estabelecem o padrão dicotômico *homem ou mulher*, um discurso dos direitos humanos de intersexos é produzido e divulgado. Nesse discurso, reivindica-se a naturalidade ao corpo intersexo, constituído como anormal pelo discurso médico-científico. Para Foucault (2006a, p.12), em cada sociedade há “[...] os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” e em nossas sociedades, “[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 2006a, p. 13). Entendendo por verdade, “[...] o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder [ele diz também que há uma luta] em torno do estatuto da verdade” (FOUCAULT, 2006a, p.13). O discurso dos direitos humanos divulgado por associações de intersexos entra, assim, na arena de luta pela verdade, buscando retirar o saber científico de sua posição de saber incontestável.

No entanto, além do campo científico e da saúde, a constituição dicotômica dos corpos é produzida massivamente em vários outros campos culturais, por meio da divulgação de imagens, falas, escritos sobre os corpos *masculinos* e os corpos *femininos*. Dentre esses campos, estão: a mídia impressa (SANTOS, 2004); os *websites* infantis (DIONÍSIO, 2006); as histórias em quadrinho (FREITAS, 2008); os livros de auto-ajuda para *meninos* e *meninas* (SILVEIRA, 2010); as músicas de forró eletrônico (MAKNAMARA, 2010), o Orkut (SALES, 2010). Essa produção discursiva dos corpos é reiterada em vários campos culturais e também nas escolas e em seus currículos<sup>27</sup> (CARVALHAR, 2009; PARAISO, 2010b; SALES, 2010).

<sup>26</sup> Disponível em <<http://www.intersexualite.org/>>. Acesso em 04 jun. 2010.

<sup>27</sup> Algumas referências bibliográficas de trabalhos que abordam a construção binária dos corpos nas escolas e nos currículos estão presentes no segundo capítulo desta dissertação.

No currículo pesquisado, essa produção generificada dos corpos está presente em várias outras práticas: fila de *meninas-alunas*, fila de *meninos-alunos*<sup>28</sup>; banheiro de *meninas-alunas*, banheiro de *meninos-alunos*<sup>29</sup>; desenho com seta para *meninos-alunos*, desenho com coração para *meninas-alunas*; *meninos-alunos* dançam de um lado, *meninas-alunas* dançam de outro; *meninos-alunos* tiram o chapéu, *meninas-alunas* seguram a saia. São várias as situações em que os corpos são separados em dois grupos: o grupo daqueles considerados *meninos-alunos* e o grupo daquelas consideradas *meninas-alunas*. Para que as fronteiras fiquem mais nítidas, roupas, adornos e pertences são padronizados para cada sexo instituído.

Observo os materiais que as crianças utilizam. *Meninas-alunas* estão com mochilas na cor rosa, usam estojos da Moranguinho, da Barbie, nas cores rosa e vermelho. *Meninos-alunos* usam estojo do Naruto, do Ben 10, usam mochilas pretas, azuis. Cíntia<sup>30</sup> e Andréa estão com blusas de frio na cor rosa também (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Observo os adereços que *menin@s-alun@s* estão usando. Inês está com duas pulseiras cor-de-rosa. Ênio está com uma pulseira preta e Celso também. Denise está com um relógio rosa com um escrito: *I love pink*. Lauro está com um relógio preto e uma corrente preta amarrada no pulso (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Horário de aula de educação física. Alguns *meninos-alunos* jogam *tapão*, com figurinhas da FIFA e do Dragon Ball. *Meninas-alunas* brincam com figurinhas que Joana trouxe da ISA TKM. As figurinhas da ISA TKM têm muitos detalhes em rosa: estrelinhas e corações na cor rosa, *meninas* com vestido rosa (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Hoje Luana está com sombra nos olhos, batom vermelho e sandália de saltinho (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Várias *meninas-alunas* estão maquiadas com sombra e brilho nos lábios (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Túlio está com blusa de frio do Batman. Marcelo está com mochila da Hot Wheels (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Para *meninos-alunos*, as cores mais escuras, pertences estampados com personagens que lutam dos desenhos animados infantis, jogadores de futebol; para as *meninas-alunas*, roupas e materiais de várias cores, mas, principalmente, rosa, com corações e estrelinhas. Algumas vezes, maquiagens e um sapato com saltinho completam o visual considerado *feminino*. Diante da marcada separação entre

<sup>28</sup> Prática de separação de corpos presente durante todo o período de realização da pesquisa.

<sup>29</sup> Prática de separação de corpos presente durante todo o período de realização da pesquisa.

<sup>30</sup> Volto a informar que uso alguns artifícios para preservar o anonimato das crianças: os nomes são trocados a cada referência e o plural é utilizado em alguns casos em que o singular facilite a identificação da criança por possíveis leitor@s participantes da pesquisa.

pertences para *meninas-alunas* e pertences para *meninos-alunos*, a crítica àquele que atravessa as fronteiras do gênero se faz presente.

Douglas – Olha a borracha do Saulo! É rosa!

Saulo – É da minha irmã! (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010)

Apesar de ser fornecido às crianças material escolar no início do ano letivo, o uso diferenciado de materiais entre *meninos-alunos* e *meninas-alunas* se faz presente. Quando há troca e aproveitamento de roupas e pertences entre crianças consideradas de sexo diferente, a normalização é produzida por meio da gozação daquele que se desvia. Estas são práticas curriculares que citam discursos médico-científicos de conformação dicotômica dos corpos. São práticas também que estabelecem um *não-lugar* para aquel@s que não se enquadram ao corpo-sexuado que lhes foi atribuído no nascimento. Não há lugar, em práticas curriculares como essas, para aqueles corpos que se situam nas fronteiras, ou para aqueles que transitam entre as fronteiras culturais do gênero. Um corpo é *menino-aluno* ou é *menina-aluna*. No entanto, mesmo não havendo um lugar reconhecido para @s que não se enquadram ao corpo prescrito, as normas de gênero continuam a operar para separar os corpos em *masculinos* e *femininos*. Aqueles corpos considerados *meninos-alunos* que escapam à norma, que subvertem a aparência prescrita culturalmente para o sexo que lhes foi atribuído no nascimento, são produzidos como corpos *femininos*, como corpos *mulherzinhas*<sup>31</sup>.

Pesquisadora – Por que eles chamam o César de *mulherzinha*?

Neimar – Por causa do cabelo. Cabelo dele é grande, aí eles chamam (Fragmento de conversa gravada com aluno, setembro de 2010).

Pesquisadora – Eu observei aqui, na sala, que muitas pessoas chamam o Vladimir de *mulherzinha*. Por que você acha que eles falam assim?

Carla – Porque o Vladimir, também, ele fala as coisas tipo de *mulher* também e usa cabelo assim... pra baixo...fala que nem *mulher* e usa as coisas de *mulher*, relógio, estojo...

Pesquisadora – O que é que é coisa de *mulher*?

Carla – Tipo coisa rosa. Rosa não é só de *mulher*, mas, tipo um dia ele tava com um relógio rosa da Mary, da gatinha: De *mulher*! (Fragmento de conversa gravada com aluna, agosto de 2010).

Pergunto à Clarisse por que ela e outras crianças estavam chamando o André de Andréia ontem. Ela diz que é porque ele estava com calça de *mulher*, justinha (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

A posição de sujeito *menino-aluno-mulherzinha* é constituída, então, pela produção de uma aparência diferenciada do *menino-aluno* e, também, pelo uso de

<sup>31</sup> Três crianças são posicionadas em um momento ou outro como *meninos-alunos-mulherzinhas*, sendo que, para uma delas, essa posição de sujeito é constantemente demandada no currículo pesquisado.

objetos diferentes daqueles considerados *de meninos-alunos*. O corpo *menino-aluno* é produzido, então, como um corpo que não deve usar o que é de *menina-aluna*, que não deve se apresentar como uma *menina-aluna*, a não ser ao custo de ser visto como *anormal* e de ser convocado a recobrar sua normalidade.

Várias crianças gritam para André – An-dre-ia! An-dre-ia! An-dre-ia!  
Sandro fala para André – Ajeita essa calça aí, sô! Vira homi!  
André está com uma calça que parece pequena para ele, que deixa o bumbum aparecer quando ele encurva o corpo (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

É essa anormalidade do *menino* que se desvia dos imperativos da diferenciação na aparência e no uso de objetos em relação às *meninas*, que também pode ser vista na descrição de uma criança portadora de *transtorno de identidade de gênero*, produzida por um discurso médico.

Eles podem manifestar uma preferência por vestir-se com roupas de meninas ou mulheres ou improvisar esses itens a partir de materiais disponíveis, quando os artigos genuínos não estão à sua disposição. [...] Existe uma forte atração pelos jogos e passatempos estereotípicos de meninas. Pode ser observada uma preferência particular por brincar de casinha, desenhar meninas bonitas e princesas e assistir televisão ou vídeos de suas personagens femininas favoritas. Bonecas estereotipicamente femininas, tais como a Barbie, com frequência, são seus brinquedos favoritos, e as meninas são suas companhias preferidas (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002, p. 548).

Apesar de o diagnóstico desse transtorno envolver uma avaliação complexa que não se baseia somente por essa descrição, a concepção dicotômica dos corpos sexuais e a patologização relacionada a gênero que ele promove vem sendo debatida e questionada, na atualidade por várias entidades, dentre elas: por alguns movimentos sociais<sup>32</sup>, por entidades profissionais de psicólogos<sup>33</sup>, núcleo de estudos acadêmicos<sup>34</sup>. No currículo pesquisado, esse discurso médico, que divulga a conformação dicotômica dos corpos pelo gênero, é citado, portanto, de modo a controlar e normalizar os corpos tidos como *meninos-alunos*, classificando-os como *meninos* ou *mulherzinhas*. O aluno *menino-mulherzinha*, no currículo, é aquele que é

<sup>32</sup> Disponível em: <[http://panterasrosa.blogspot.com/2010\\_10\\_01\\_archive.html](http://panterasrosa.blogspot.com/2010_10_01_archive.html)>. Acesso em: 04 jul. 2011.

Disponível em: <<http://www.stp2012.info/old/pt/noticias>>. Acesso em 04 jul. 2011.

<sup>33</sup> Ver no site do Conselho Federal da Psicologia, publicação com temática sobre Psicologia e Diversidade Sexual. Disponível em: <[http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/Diversidade Sexual-Final.pdf](http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/Diversidade%20Sexual-Final.pdf)>. Acesso em 04 jul. 2011. Também no site do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, é divulgado um manifesto a favor, entre outras coisas, da retirada do *transtorno de identidade de gênero* dos manuais internacionais de diagnóstico. Disponível em: <[http://www.crsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho\\_ver.aspx?id=365](http://www.crsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=365)>. Acesso em: 04 jul. 2011.

<sup>34</sup> Disponível em <<http://antiga.ufsc.br/agecom/index.php?secao=arq&id=24173>>. Acesso em: 04 jul. 2011.

considerado *menino*, mas que quebra a regra de não se apresentar como um *menino*. Essas regras relacionadas ao gênero são expressas continuamente, no currículo, sob o *panoptismo mútuo*<sup>35</sup> (PAECHTER, 2009) das crianças. Os corpos são observados em seus mínimos detalhes. São classificados e avaliados de acordo com o gênero, pelos seus gestos, falas e movimentos corporais. Nesse *panoptismo mútuo* (PAECHTER, 2009) as crianças são constituídas como importantes veiculadoras do poder normativo do gênero, que divulga saberes e regula a produção dos corpos. É por meio dessa regulação, também, que a anormalidade daquele que prefere a companhia de *meninas* é produzida.

Pesquisadora – E quando vocês chamam o Geraldo de *mulherzinha*, é por quê?

Diogo – É porque ele é... Ele tem uma voz de *menina*, ele age que nem *menina*.

Pesquisadora – E como é agir que nem *menina*?

Diogo – Porque ele fica falando que nem uma *mulher*. Fica andando com as *menina*.

Pesquisadora – E como é que *menino* age?

Diogo – *Menino* anda sozinho, não anda com *menina* (Fragmento de conversa gravada com aluno, setembro de 2010).

Fronteiras nos relacionamentos sociais são assim estabelecidas: *meninos* devem andar com *meninos*, *meninas* devem ficar na companhia de *meninas*. Aquele que subverte repetidamente a norma é considerado *mulherzinha*. Por meio dessa separação prescrita, gostos e hábitos comuns são produzidos, pela convivência cotidiana e, ao mesmo tempo, naturalizados como próprios a cada corpo sexuado.

Outra posição produzida como *feminina* e *diferente*, no currículo, é a posição de sujeito *menino-aluno-bichinha*<sup>36</sup>.

Gilmar chamou uma criança de *bichinha*.

Pesquisadora – O que é *bichinha*?

Gilmar – É *homem* que é assim... é *bicha*, sabe? Que gosta de *homem* (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

<sup>35</sup> A concepção de vigilância panóptica é elaborada por Foucault (1987) para falar de um mecanismo de poder que produz a normalização dos corpos por meio da vigilância contínua. Foucault desenvolve esse conceito a partir de um modelo de Panóptico, desenhado por Jeremy Bentham para uma prisão. Na prisão projetada, há um lugar de onde os detentos podem ser observados sem que possam visualizar quem os observa e sem saber se, na realidade, há alguém os observando. Tal modelo permite o controle contínuo do comportamento do prisioneiro. Aproveitando essa ideia de vigilância panóptica de Foucault, Paechter (2009) fala em *panoptismo mútuo* para se referir ao olhar disciplinador que crianças exercem sobre outras crianças, de maneira a assegurar a adequação ao gênero, em comunidades de prática de masculinidades e feminidades.

<sup>36</sup> Todos que são posicionados como *meninos-alunos* são também posicionados em algum momento ou outro como *meninos-alunos-bichinhas*, seja por meio de gozações ou atos corporais. O modo mais freqüente em que crianças são posicionadas como *meninos-alunos-bichinhas*, no currículo pesquisado, é pela *brincadeira do creu*, que é descrita neste capítulo.



César – Hoje, a gente viu o André no banheiro junto com o Olavo, escondido atrás da porta e a gente ficou chamando ele de *boiola*.

Pesquisadora: Porque ele estava no banheiro com o Olavo, escondido atrás da porta?

César – Porque ele tava beijando.

Pesquisadora – Como você sabe que eles estavam beijando?

César – Porque a gente viu!

Pesquisadora – Beijando como?

César – No rosto!

Pesquisadora – Ah, então vocês viram eles beijando no rosto... Mas eles não estavam atrás da porta?

César – Foi pelo buraquinho (Fragmento de conversa gravada com menino-aluno, agosto de 2010).

Ademar – Ó, Isso é uma brincadeira que a gente faz. Porque quando eles tava brincando, eles fica dano creu na pessoa, noutro menino, aí a gente fica entregando isso. *Boiola* é que a pessoa que é *gay*, que é *homossexual*.

Pesquisadora – E *bicha*?

Ademar – *Bicha* é a mesma coisa (Fragmento de conversa gravada com menino-aluno, agosto de 2010).

O termo *creu*, presente no fragmento de diário de campo acima, é um termo divulgado no Brasil, por meio de uma música *funk* criada em 2007<sup>37</sup>. Ela se inicia pela voz do cantor, que diz: “É creu neles! É creu nelas!” e a coreografia que acompanha a música sugere atos sexuais realizados em diferentes velocidades. No currículo pesquisado, esse termo aparece para se referir à brincadeira entre *meninos-alunos*, de fazer esses movimentos um com outro. É posicionado como *bichinha*, aquele que faz isso, que beija *meninos* e que gosta de *homens*, o que define essa posição de sujeito preferencialmente pela maneira de expressar a afetividade e a sexualidade. Contam, também, como características atribuídas à posição de sujeito *bicha* ou *bichinha*, a maneira de falar e de posicionar as mãos.

Pesquisadora – E quando você fala, você olha um *menino* e fala: “ah, esse é *bicha*”, o que você observa?

Fenício – Ah, porque o *menino* fica... brincando de menina, fica brincando, tipo: “oi amiga...” Brincando de *bichinha* aí eu acho, ah, esse *menino* aí não é *homem*.

Pesquisadora – E o que é brincar de *bichinha*?

Fenício – Ah, porque ele fica assim com as *meninas*: “Amiga...” Fica falando assim, igual *boiola*.

Pesquisadora – Quem é *homem* fala como com os amigos?

Fenício – Com os amigos fala: Ô! Beleza! Colega. Fala bem diferente (Fragmento de conversa gravada com menino-aluno, agosto de 2010).

*Bicha* é aquele negócio que todo mundo fica gritando Ai! De fazer assim com a mão. (Deixa a mão caída)

Pesquisadora – Assim? (Imita o gesto)

Ademar – É. Isso que é *bicha* (Fragmento de conversa gravada com aluno, agosto de 2010).

<sup>37</sup> O nome da música é *Dança do créu* de autoria de Mc Créu.

As características utilizadas para definir quem é *bicha* ou *bichinha* são características mais relacionadas, então, à maneira de expressar a sexualidade, a afetividade, enquanto que a posição *menino-aluno-mulherzinha* é definida mais por características relacionadas à maneira como o corpo se apresenta e se mostra a@outr@: com voz fina, com cabelo comprido, usando pertences considerados *femininos*. No fragmento de conversa com uma criança a seguir, está presente a diferenciação entre *bicha* ou *boiola* e *mulherzinha*.

Pesquisadora – Existe diferença entre ser *boiola*, *mulherzinha* e *bicha*<sup>38</sup>?

Joaquim – Existe, ué!

Pesquisadora – Qual que é ?

Joaquim – *Bicha* é *bicha*. É *homem* que gosta de *homem*.

Pesquisadora – Ann... E *boiola* é o quê?

Joaquim – Ah, mema coisa.

Pesquisadora – E *mulherzinha* é o quê?

Joaquim – *Mulher* é *mulher* ué. *Mulherzinha* é... se eu tô chamando ele de *mulher* é porque parece *mulher*.

Pesquisadora – É quando parece?

Joaquim – É. Parece.

Pesquisadora – Parece em que sentido?

Joaquim – Ah, cabeludo, assim. Essas coisa. *Vozinha* de... fina, sabe?

Pesquisadora – Ah... *Mulherzinha* é diferente de *bicha*?

Joaquim – É. (Fragmento de conversa gravada com aluno, agosto de 2010).

Essa constituição da posição *menino-aluno-bichinha* e da posição *menino-aluno-mulherzinha* como posições de sujeito distintas, no currículo pesquisado, concorre com a produção da posição *menino-aluno-bichinha* atrelada à posição *menino-aluno-mulherzinha*. Após me dizer que já viu um colega *dando creu* em outro colega, no banheiro da escola, e de me explicar que *bicha* é aquele que brinca de *creu*, Flávio me diz que *mulherzinha* e *bicha* são a mesma coisa.

Pesquisadora – E o que é quando vocês falam assim – Fulano é *mulherzinha*?

Flávio – *Mulherzinha* é porque ele anda assim mais ou menos igual *mulher*, anda com lápis, brinco, igual o Lúcio. Isso já significa que ele é... *bicha*, *bicha-mulher*. Porque... os *homens* não usam. São macho.

Pesquisadora – Então *bicha* e *mulherzinha* são coisas diferentes ou a mesma coisa?

Flávio – Mesma coisa (Fragmento de conversa gravada com menino-aluno, agosto de 2010).

*Bicha-mulher* é aquele que é *mulherzinha* e *bicha* ao mesmo tempo. Essa concepção, presente no currículo pesquisado, faz parte de um discurso que divulga que aquele que apresenta características consideradas *femininas* gosta de *homem*. A norma da *complementaridade heterossexual dos corpos* (BUTLER, 2007, p. 28) atua juntamente com a norma que prescreve os *ideais e domínio da masculinidade* e

<sup>38</sup> Esses são termos comumente usados pelas crianças, na escola.

da *feminilidade adequadas e inadequadas* (BUTLER, 2007, p. 28) para constituir o corpo *feminino* do *homossexual*. Essa conjunção de normas de gênero é reiterada, na atualidade, por vários discursos, dentre eles, o da mídia. As enunciações midiáticas sobre o cantor que é considerado *homossexual*, pelo fato de apresentar voz fina, pela sua maneira de dançar e pelo seu corte de cabelo, discutidas no início deste capítulo, fazem parte desse discurso que produz o *homossexual* como um ser distinto, com formas de ser e de se portar consideradas *femininas*.

*Menino-aluno-bichinha* e *menino-aluno-mulherzinha* são, portanto, posições de sujeito que se constituem como superpostas ou distintas, no currículo pesquisado, mas ambas como posições desviantes. Elas se constituem como anormais pela fixidez das normas de gênero, que produzem e reiteram formas de ser e de se portar diferenciadas a dois tipos de corpos: *meninos* e *meninas*. O *corpo-menino* é constituído como aquele corpo que deve afastar de si quaisquer características *femininas*. Para que ele se constitua, expectativas com relação ao fato de se tornar um futuro *homem* atuam no currículo.

No recreio, uma profissional da escola chama a atenção de três *meninos*, que empurram uma *menina*, para fora de um banco, para eles se assentarem. Ela volta-se para mim e diz – Desde pequenos eles já são assim – Empina o corpo, estufa o peito e fala – *homens* (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

O fragmento de uma prática curricular acima transcrita traz a ideia de que existe um modo próprio de ser *homem* que se manifesta desde que os corpos são pequenos. Mas o que é ser *homem*? E o que é ser um *homem* desde pequeno? Sendo posicionado como *pequeno-homem*<sup>39</sup>, no currículo, um corpo é visto como aquele que segue os passos de corpos *homens* já conhecidos. Para tal, trilha o campo de ação prescrito pelas normas de gênero, no contexto cultural vivido. Não há outro caminho, pois ser *homem* é o destino. A posição de sujeito *pequeno-homem* é, então, constituída por expectativas culturalmente produzidas pelas normas de gênero com relação aos *meninos*, quando características atribuídas àqueles que são vistos como *homens* (no caso acima, o uso da força para conquistar espaços) são esperadas daqueles que são vistos como *meninos*. É essa posição de sujeito que também é acionada, quando um/a profissional da escola comenta.

---

<sup>39</sup> Essa expressão é também utilizada por Sayão (2003), num trabalho em que questiona o adultocentrismo presente em pesquisas e reflexões teóricas sobre crianças.

*Menino é assim mesmo, é mais competitivo. Nem sei se é da sociedade... acho que é do instinto mesmo de homem. A menina é mais pacata e o menino mais dinâmico, mais competitivo, gosta de aparecer, de chamar atenção dos colegas (Fragmento de conversa informal com profissional da escola, outubro de 2010).*

Com a enunciação *menino é assim mesmo*, os atos de corpos tidos como *meninos* são naturalizados. Eles são assim competitivos, dinâmicos, gostam de aparecer e chamar a atenção dos colegas, devido ao *instinto de homem* que apresentam. Essa naturalização dos atos divulgada pela posição *menino-pequeno-homem*, presente no currículo pesquisado, pode ser considerada uma citação de alguns discursos biológicos, os quais, para Magalhães (2008), estabelecem características naturais aos corpos *masculinos*. É por meio de discursos como esses que se divulga, por exemplo, que quem é *homem* desenvolve, na puberdade, caracteres sexuais secundários como *massa muscular, ombros largos, pelos no corpo e no rosto, voz grave*<sup>40</sup>; que a preferência de fêmeas de peixe por machos vencedores pode ser também característica de humanos, pois as áreas cerebrais envolvidas nesse comportamento “[...] estão presentes em todos os vertebrados e desempenham funções semelhantes”<sup>41</sup>; que a “[...] competição entre membros ocorre com frequência em diferentes reinos animais” e que “[...] geralmente acontece quando machos tentam monopolizar o acesso às fêmeas”<sup>42</sup>.

O corpo macho é produzido, por meio desses discursos biológicos, como um padrão geral e natural, que é usado para discernir a adequação ou não de outros corpos à natureza. Se um *homem* desenvolve voz grave na puberdade, como divulgado por esses discursos, o que dizer do cantor citado na introdução deste capítulo? O que pensar de um *menino-aluno* que tem a voz mais fina que todos os *meninos-alunos* de uma turma de escola? Se a competição geralmente acontece entre machos, na disputa por fêmeas, e se essas fêmeas parecem preferir os machos vencedores, o que dizer de um *homem* ou um *menino* que não é competitivo?

Esses discursos atuam, assim, de modo a reiterar as normas de gênero, conformando os novos corpos considerados *masculinos* aos preceitos culturais

<sup>40</sup> Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Caracteres\\_sexuais\\_secund%C3%A1rios](http://pt.wikipedia.org/wiki/Caracteres_sexuais_secund%C3%A1rios)>. Acesso em: 10 abr. 2011.

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://naturlink.sapo.pt/article.aspx?menuid=20&cid=27383&bl=1>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

<sup>42</sup> Disponível em: <[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_20714/artigo\\_sobre\\_sele%C3%87%C3%3o](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_20714/artigo_sobre_sele%C3%87%C3%3o)>. Acesso em: 10 abr. 2011.

vigentes e produzindo o corpo anormal, como aquele que não se enquadra ao padrão de gênero por eles divulgado. Sob o pressuposto de que o *natural*, o *normal*, o *adequado* é a existência de dois tipos diferentes de corpos sexuados – *machos* e *fêmeas*, *homens* e *mulheres* - eles constituem performativamente os *corpos-meninos* como corpos em que a suposta *essência masculina* e *natureza masculina* devem se manifestar. Assim, características culturalmente tidas como *masculinas* são esperadas dos novos *meninos* que nascem e se desenvolvem. Para Butler (2007, p.17), essa é uma maneira em que a performatividade de gênero atua: como “[...] uma expectativa que acaba produzindo o fenômeno mesmo que antecipa, [como] a forma em que a antecipação de uma essência prevista de gênero origina o que coloca como exterior a si mesma”<sup>43</sup>.

Do *menino*, então, espera-se que se torne um homem, um *homem* diferente dos corpos considerados *femininos*. Para que uma criança se torne *homem*, variadas posições de sujeito são acionadas no currículo. Analiso, no tópico seguinte, como essas posições se articulam em torno dos padrões *corpo-masculino-ativo* e *corpo-feminino-passivo*.

#### **4.2 O corpo-masculino-ativo e o corpo-feminino-passivo**

Os garotos são mais fortes, têm o corpo mais inclinado à ação e têm mais glóbulos vermelhos – o verdadeiro garoto de sangue quente! (BIDDULPH, 2009, p.35).

Todo menino é afetado pelo nível de testosterona. É ela que provoca [...] a atividade, a competitividade [...] (BIDDULPH, 2009, p.48).

Por meio dos fragmentos de texto de um livro direcionado a pais e mães acima apresentados, é possível observar a produção discursiva do *corpo-menino* como um corpo que apresenta naturalmente um aparato fisiológico para funcionar ativamente. Analiso, neste tópico, como esse padrão discursivo de um corpo ativo para quem é considerado *menino* atua na constituição de posições de sujeito observadas no currículo pesquisado. Analiso, também, como a produção do *corpo-masculino-ativo*<sup>44</sup> ocorre concomitantemente à produção discursiva de um padrão de *corpo-feminino-passivo*.

<sup>43</sup> Tradução minha

<sup>44</sup> A produção de *corpos-meninas-alunas* é aqui analisada por julgá-la necessária para a análise da produção de *corpos-meninos-alunos*, que é o foco desta pesquisa.

Observo esses padrões, desde os primeiros dias de pesquisa na escola. O que mais chama a atenção com relação às diferentes maneiras de se portar da maioria daqueles que são considerados *meninos-alunos* é uma constante movimentação dos corpos. Corpos que lutam entre si, que sobem em cadeiras e carteiras, que passam rasteiras, que deslizam com os pés pelo chão, que se mexem nas cadeiras, que se esbarram uns nos outros, que chutam bolas e outros objetos jogados pelo chão, que lançam lápis, borrachas, papéis, aviõezinhos e mochilas pelo ar, que sobem em pilastras, traves, que escorregam nos parapeitos das escadas.

*Meninos* mexem-se nas cadeiras constantemente, fazem aviõezinhos, jogam lápis e borracha um no outro (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Profissional da escola fala para Elton não subir na pilastra de ferro. Ele ouve e continua a subir. @ profissional da escola repete novamente a mesma fala por mais duas vezes e Elton continua a subir. Quando chega bem no alto, ele volta (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Ricardo, Renato e Ian brincam de lutar. Fábio e Everton dão socos um no outro. Carlos faz parada de mão e depois sobe em uma carteira (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Toda essa movimentação contrasta com uma menor movimentação de muitas daquelas que são consideradas *meninas-alunas* e daqueles que são considerados *meninos-alunos-mulherzinhas* por seus/suas colegas. Est@s permanecem mais quiet@s nas carteiras ou, então, movimentam-se de maneira menos agitada que aqueles considerados *meninos*.

Observo como @s alun@s assentam-se nas cadeiras. As crianças consideradas *meninas-alunas* e aquelas que são consideradas *meninos-alunos-mulherzinhas* estão assentad@s de frente para o quadro, com as pernas abaixo da carteira. Aquelas nomeadas *meninos* estão assentadas de maneiras variadas. Tem *menino* com pé na cadeira, *menino* com perna na mesa, outros com as pernas abertas e apoiadas de cada lado da mesa, tem *menino* afundado na cadeira, *menino* assentado de lado. É muito diferente também a maneira como se movimentam pela sala. Enquanto as *meninas-alunas* e as crianças que são chamadas de *mulherzinhas* por outras crianças tendem a se movimentar menos ou se movimentam de maneira a serem mais cuidados@s com o próprio corpo e o corpo d@ outr@, os *meninos-alunos* correm, pulam, dançam, sobem nas cadeiras, batucam nas mesas, brigam, deslizam pelo chão, engatinham pela sala, simulam golpes de lutas, passam rasteiras (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Se essa movimentação dos *meninos-alunos* está presente em sala de aula, no pátio ela é ainda maior. Na hora da merenda e do recreio, enquanto aqueles que são considerados *pequenos-homens* se movimentam pelo pátio, aqueles considerados *meninos-alunos-mulherzinhas* pelas crianças permanecem mais

quietos e sozinhos, em lugar comumente ocupado pelas *meninas-alunas* ou, então, fora do pátio.

Hora do recreio. *Meninos-alunos* jogam bola. *Meninas-alunas* conversam nas arquibancadas. Alguns *meninos-alunos* brincam de jogar embalagens de suco para o alto. Bruno, que é chamado de *mulherzinha* pelas crianças, lancha sozinho e está sozinho assentado na arquibancada (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Encontro com Régis, que é chamado de *mulherzinha* pelos colegas, andando pelos corredores da escola, na hora do recreio (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Tais atos cotidianos em que *meninos-alunos* se movimentam de maneira mais agitada que meninas divulgam e reproduzem a norma da agitação *masculina* e da tranquilidade *feminina*. Entretanto, ao se reproduzir a agitação *masculina* como norma, aqueles corpos considerados *meninos-alunos* que não se mostram agitados são também posicionados como corpos inadequados. Carvalho (2004a, 2007) Dal' Igna (2007b), Paraíso (2006b, 2010), Vianna e Finco (2009) fazem menção ao fato de *meninos* serem considerados agitados em escolas. Também nos fragmentos de texto a seguir, esse significado do corpo *menino* é produzido por meio de um discurso médico-biológico.

Quando começam a andar, os meninos se movimentam muito e precisam de mais espaço para suas brincadeiras (BIDDULPH, 2009, p.12).

A testosterona [,,] causa um comportamento agitado e turbulento (BIDDULPH, 2009, p.48).

Os meninos querem se sentir vivos em seus corpos. É por isso que gostam das músicas com uma batida pesada e amam a atividade, o perigo e a velocidade ((BIDDULPH, 2009, p.119-120).

A testosterona induz os homens a assumir riscos maiores, ampliando os seus próprios limites e os dos outros, agindo de forma independente ou dentro de hierarquias claras na direção de um objetivo, mesmo que isso signifique se machucar (GURIAN, 2003, p. 42).

Ao ser enunciada como natural à maioria dos *meninos e dos homens*, a agitação *ousada*, a disponibilidade *masculina* para enfrentar riscos, é constituída como normativa. Sendo normativa, ela se torna um padrão de avaliação da adequação de um corpo ao gênero *masculino*. Se a agitação é natural à maioria dos *meninos*, devido à presença de testosterona em seus corpos, então, quem não é agitado está fora dos padrões de normalidade. É essa normatividade do comportamento agitado de *meninos* que pode ser vista em um trabalho produzido por Auad (2004), sobre pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental. A autora afirma em seu trabalho a possibilidade de serem atribuídos traços patológicos

aos *meninos* que ficam quietos ou que são disciplinados, na escola por ela pesquisada.

Para Bello (2006), a quietude e a passividade são atitudes demandadas às *meninas* desde a educação infantil, período em que são permitidos mais comportamentos de inquietude e agitação aos *meninos*. Também Carvalhar (2009) fala da menor demanda por quietude, direcionada aos *meninos*, em uma escola infantil, quando diz que os escapes dos *meninos* às regras de permanecer assentado, em seu lugar, são mais tolerados que os das *meninas*.

Eles/as devem ficar sentados/as, quietos/as. Apesar de essa ser uma regra geral, a escola tolera mais os escapes a essa norma quando se trata dos meninos. Assim, se um menino corre atrás de uma garota, apenas essa é repreendida, enquanto o primeiro continua livre. Do mesmo modo, se três meninos e uma menina vão a um lugar não permitido, apenas ela é recriminada. Somente quando ela questiona a postura do professor, este repreende os meninos que também transgrediram a regra. Isso foi verificado diversas vezes durante as observações das turmas investigadas (CARVALHAR, 2009, p.128).

No currículo pesquisado, a norma da *agitação masculina* atua no sentido de produzir um maior domínio de espaços por aqueles que são posicionados como *meninos-alunos-agitados-ousados*. Assim como observado por Wenez, Sttiger (2006) em outra escola, muitos *meninos* observados nesta pesquisa também tendem a ocupar mais os espaços da escola que as *meninas*. Nos fragmentos de diário de campo abaixo, podemos ver como aquel@s que são considerad@s *meninas-alunas* e *meninos-alunos-mulherzinhas*, recuam ou saem de perto dos *meninos-alunos*, por receio de serem atingid@s.

Observo as crianças brincarem de pula-pula. Elas foram divididas em duas turmas: de *meninos-alunos* e de *meninas-alunas*, cada uma em um pula-pula diferente. Pergunto ao responsável o porquê da separação e ele me diz que foram as *meninas* que pediram, porque estavam com medo dos *meninos* as machucarem. Observo, então, se há diferenças na maneira de cada grupo brincar. Aqueles considerados *meninos-alunos* pulam dando cambalhotas, tentando acertar com as pernas o outro, jogando as pernas para o alto lateralmente, como se estivessem dando golpes. Eles caem uns por cima dos outros, dão saltos mortais, pulam empurrando um ao outro. Parecem se arriscar mais no movimento do corpo que as outras crianças. As consideradas *meninas-alunas* pulam assentadas, em pé e abrindo as pernas no alto. Não se atacam e parecem respeitar o espaço uma da outra. Vez ou outra, uma *menina-aluna* dá cambalhotas (Fragmento de diário de campo, outubro de 2010).

Encontro Jonas no corredor da escola, em horário de recreio. Pergunto a ele porque não foi para o pátio e ele responde: Gosto não. Os *meninos* ficam empurrando a gente (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Em oposição aos atos corporais de muitas daquelas que são vistas como *meninas-alunas* e daqueles que são tidos como *meninos-alunos-mulherzinhas*, a



posição de sujeito *menino-aluno-agitado-ousado* é produzida, por meio de uma constante movimentação de corpos *meninos-alunos* que ganham espaços e ultrapassam limites: limites do corpo do outro, limites das regras escolares, limites de habilidades já desenvolvidas. Eles esbarram em outros corpos, disputam espaços, quebram as regras escolares de permanecerem quietos, de não subir em traves e pilastras.

Eles são muito mais ousados, muito mais atrevidos, eles encaram mais, eles vão mais, eles desobedecem mais e vão mais para a coordenação. Eles sobem, pulam, sabe? O tempo inteiro (Conversa gravada com profissional da escola, setembro de 2010).

Essa agitação e ousadia dos *meninos* também são divulgadas em um site da internet. Em resposta à pergunta – “Por que os meninos sofrem mais acidentes que as meninas?” – um/a internauta responde:

Por que se arriscam mais, é da natureza do homem procurar riscos e aventuras, desde o tempo das cavernas, quando eles iam caçar animais ferozes e nós ficávamos na aldeia plantando, colhendo e cuidando das crianças<sup>45</sup>.

Por meio da enunciação acima, é divulgada a ideia de um *corpo-menino* que naturalmente se movimenta e se arrisca mais que *meninas*; um *corpo-menino* que naturalmente se tornará um *homem* aventureiro. Como mecanismos de poder que se reproduzem por meio dos atos dos sujeitos (BUTLER, 2006), as normas de gênero são citadas pela fala da internauta, produzindo a concepção de corpos *meninos* naturalmente aventureiros. De modo diverso desse discurso, o sujeito *masculino ousado* é considerado como efeito da cultura, em uma campanha de 2010, do Ministério da Saúde do Brasil, direcionada aos *homens*.<sup>46</sup> Em entrevista publicada na internet, o diretor do Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas do Ministério da Saúde afirma que o objetivo da campanha é divulgar uma *cultura de autocuidado* aos *homens*, considerados as principais vítimas de acidente de trânsito no Brasil, pelo fato de se arriscarem mais, exporem-se mais aos perigos e de serem mais *ousados* na direção. Em fala posterior, uma repórter completa a fala do entrevistado.

Mudar esse antigo hábito que os homens têm de arriscar a própria vida é um dos objetivos da Política Nacional da Saúde do Homem, lançada [em

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100419090542AA9jcpe>> Acesso em: 13 abr. 2011.

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/12/28/ministerio-da-saude-faz-alerta-aos-homens-principais-vitimas-do-transito-no-brasil>> Acesso em: 13 abr. 2011.

2009] pelo Governo Federal. Segundo José Luís Telles, a ideia do Ministério da Saúde é mudar essa tradição prevalente no Brasil de que apenas a mulher precisa se cuidar<sup>47</sup>.

Como contraponto a essa proposta *cultura de autocuidado* acima referida, uma propaganda de brinquedo veiculada pela televisão convoca *meninos* a assumirem a posição *menino-agitado-ousado*, com os dizeres: “Vai encarar? Velocidade animal, adrenalina, emoção, a corrida é radical. É tudo ou nada. Pise fundo nesta pista. Acelere pra valer. É sua chance não desista”<sup>48</sup>. Nessa propaganda em que *meninos* brincam com uma pista de carros, a valorização da ação de movimentar-se rápido e daquele que *encara e não desiste* é produzida. Se, nessa peça publicitária, assumir tais condutas é divulgado como algo desejável para um *menino*, no currículo pesquisado, essa valorização também é produzida.

Crianças gritam em coro, dentro de um ônibus, em um dia de excursão:  
 Ô motorista!  
 Pode correr!  
 Que a Galoucura não tem medo de morrer!  
 Ô motorista!  
 Não corre não!  
 Que a Máfia Azul vai morrer do coração! (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

No fragmento de diário de campo acima, divulga-se o enunciado de que o *homem que não enfrenta situações de risco e que não se movimenta rápido é alguém medroso e de menor valor*. Assim, a Máfia Azul, nome dado à torcida do time de futebol Cruzeiro, de Minas Gerais, é tida como formada por *homens* que têm medo de andar em um automóvel em grande velocidade. Em sua pesquisa sobre as *masculinidades* nos estádios de futebol, essa produção dos adversários medrosos é também analisada por Bandeira (2009). Para ele, isso está relacionado à exaltação de uma virilidade *masculina e heterossexual*. Segundo esse autor,

[...] para mostrar que se é macho, heterossexual, ativo, etc, nos estádios de futebol, basta diferenciar-se dos ‘outros’. E a melhor forma de marcar essa diferenciação é através da representação inferior das identidade sexuais ‘deles’, os ‘outros’. (BANDEIRA, 2009, 112).

É essa maneira de diferenciar-se dos outros, abordada por Bandeira (2009), que também está presente em piadas sobre cruzeirenses, como as que seguem.

la um Cruzeirense ao Mineirão, correndo para assistir a um dos jogos do seu time, quando esbarrou em outro com certa violência.

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/12/28/ministerio-da-saude-faz-alerta-aos-homens-principais-vitimas-do-transito-no-brasil>> Acesso em 13 abr. 2011.

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=px0CtOHPZTU>> Acesso em: 11 abr. 2011.

– Desculpe. Doeu?  
O outro respondeu rápido.  
– Não, não. Dou eu! (BRITO, DUKE, 2009, p.95).

Sabem por que a ‘ola’ da torcida do Cruzeiro é perfeita? Bicha adora uma coreografia (BRITO, DUKE, 2009, p. 62).

Assim, é constituindo o adversário como possuidor de uma masculinidade inadequada, que se produz a normalidade daquele que chama o adversário de *cagão* (Bandeira, 2009, p.114). Tal como nos estádios de futebol pesquisados por Bandeira, no currículo pesquisado, a anormalidade daquele que não se arrisca, que é considerado *medroso* é produzida. De modo diverso, portanto, dos significados produzidos pela campanha do Ministério da Saúde do Brasil direcionada aos *homens*<sup>49</sup>, aquele que não se arrisca, que não se movimenta rapidamente, que não é ousado, que é tranquilo, não é visto como alguém que se cuida, mas como alguém que é menos *homem* ou menos *menino* por ser medroso.

Entretanto, se para ser considerado *menino-aluno* é necessário correr, pular, saltar, subir, virar de *ponta-cabeça*, dar saltos mortais, tais atos, além de constituírem a posição de sujeito *menino-aluno-agitado-ousado*, também constituem a posição *menino-aluno-indisciplinado-brincação*. Cotidianamente, os atos corporais de muitos daqueles que são considerados *pequenos-homens* são produzidos de forma a constituir essa posição, como aquela que demanda um corpo que brinca ativamente, um corpo que se constitui em relação ao corpo *menina-aluna-responsável-disciplinada*.

Cotidianamente, *meninos-alunos* brincam com os movimentos do corpo...

Profissional da escola pede a Nilson para entregar folhas para as crianças. Ele brinca de entregar os papéis, passando-os por debaixo das pernas (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Ricardo me mostra o que sabe fazer: ele corre e desliza pelo chão, caindo deitado. Nélio e Márcio também brincam de deslizar pelo chão da sala (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Brincam com o jeito de falar...

Túlio pergunta ao/a profissional da escola se pode guardar o material.  
Profissional da escola – Pode guardar. Eu já falei um tanto de vez, parece que estou falando para as paredes!  
Túlio – Parede, quer tomar um tapa na cara?  
Túlio mesmo responde com voz fina – Quero.  
Profissional da escola – Gracinha você vai fazer na sua casa (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/12/28/ministerio-da-saude-faz-alerta-aos-homens-principais-vitimas-do-transito-no-brasil>> Acesso em: 13 abr. 2011

Profissional da escola corrige prova no quadro. Ela pergunta às crianças a resposta de uma questão e Murilo responde, engrossando a voz.

– É a letra B.

Maurício entra na brincadeira e inventa outro jeito de falar, entortando a boca – É a letra B.

Riem os dois (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

### Brincam de produzir sons...

Mário brinca de sacudir as páginas do seu livro para ouvir o barulho que faz (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Enquanto um/a profissional da escola está solucionando dúvidas de carteira em carteira, *meninos* brincam de assoviar. Pedro assovia.

Sílvio – Que legal! Como é que faz?

Pedro assovia novamente e Sílvio tenta imitar (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Jessé faz um ritmo, batendo o lápis em seu livro, enquanto assiste à aula (Fragmento de diário de campo, agosto, 2010).

### Brincam de dançar...

Ciano diz que vai dançar como o Michael Jackson e dança arrastando os pés pelo chão (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Gerson leva seu caderno para @ profissional da escola corrigir e volta dançando, comemorando – Só uma que eu errei. Eu bobeei (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

### Brincam com objetos variados...

Enquanto um/a profissional da escola explica a matéria no quadro, Régis e Telmo brincam de equilibrar cadernos na cabeça. Régis coloca um caderno sobre a cabeça e Telmo coloca dois. Júlio vê e resolve entrar na disputa: Põe dois cadernos e uma garrafinha de água. Guilherme brinca de jogar o estojo para cima e pegá-lo de volta (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

João roda um caderno no lápis e me mostra o furinho que fez na capa do caderno para encaixar o lápis. Celso brinca de dar rasteira nos *meninos* (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Heitor prende uma gominha na perna da mesa, enfia um lápis nela e roda o lápis. Depois solta o lápis e observa-o girar (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Reinaldo levanta-se e, no caminho até a mesa d@ profissional da escola, desfila com o livro na cabeça, em forma de chapéu (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

Assim, a norma de que *meninos-alunos* brincam *muito* é constantemente reiterada no currículo, por meio de seus atos corporais. São atos de constante exploração de gestos, movimentos e sons, que concorrem com mecanismos de produção do *corpo-aluno-disciplinado* e produzem a posição de sujeito *menino-aluno-indisciplinado-brincalhão*. Para a produção desse *menino-aluno-indisciplinado-brincalhão*, a criança como ser brincante se faz presente no currículo pesquisado.

Você criança,  
 que vive a correr,  
 é a promessa  
 que vai acontecer  
 [...] Criança que brinca,  
 Corre, pula e grita  
 Mostra ao mundo,  
 Como se deve viver  
 (Fragmento de texto entregue aos/às alun@s no dia das crianças, outubro de 2010).

Se criança *vive a correr*, se criança *corre, pula e grita*, como é que criança pode ficar quase quatro horas assentada em uma cadeira de escola? É essa posição de sujeito *criança-brincante*, portanto, que os *corpos-meninos-alunos* divulgam, cotidianamente: a *criança-brincante* que improvisa gestos e movimentos corporais, de forma a subverter o corpo escolar disciplinado. Em oposição e em relação à posição de sujeito *menino-aluno-brincalhão-indisciplinado*, é constituída, também, a posição de sujeito *menina-aluna-responsável-disciplinada*.

Profissional da escola: O *menino* vai jogar futebol, vai pra rua soltar papagaio, enquanto a *menina* fica mais em casa. Isso talvez seja um diferencial, né. Eu percebo isso. [...] Eu acho que a família cobra mais delas que deles. Eles parecem mais largados, mais soltos, menos autodisciplinados. Ela se preocupa mais em aprender (Fragmento de conversa gravada, setembro de 2010).

A *menina-aluna* é constituída como aquela que é mais disciplinada, que é mais cobrada por ser responsável, pelo fato de ficar mais em casa e, por isso, receber maiores cobranças d@s familiares. Walkerdine (1999. p. 77) diz que a *menina* é vista como aquela que “[...] trabalha enquanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem comportada [...]” Tal como essa autora observa, o *sujeito menino-aluno* é constituído em relação e na oposição à *menina-aluna* responsável e disciplinada. Ele é produzido, no currículo pesquisado, como um sujeito que é menos *autodisciplinado*, por ser menos controlado, por lhe ser destinado, culturalmente, mais o mundo da rua.

Nessa turma, os meninos conversam mais, levantam mais, dançam, não sei se é por ter mais *meninos*, mas ela é mais indisciplinada (Fragmento de conversa informal com profissional da escola, junho de 2010).

É importante ressaltar que, se às *meninas* tem sido atribuída a característica de conversarem mais por professor@s e se o *aluno menino* que assume tal atitude, é “enquadrado no grupo daqueles cuja sexualidade é considerada duvidosa”, em uma pesquisa realizada por Sales (2002, p. 40) isso se altera, no currículo pesquisado. O fato de as crianças da turma pesquisada

conversarem mais é atribuído à característica da turma de ser formada por uma maioria de *meninos*, como pode ser visto no fragmento de conversa informal anterior. Assim, ao corpo *masculino* com menor tendência a comportamentos verbais que *meninas-alunas*, produzido por um discurso docente, sobrepõe-se a posição de sujeito *menino-aluno-falador*, neste currículo. Em sintonia com esse *menino-aluno* que fala muito, estão presentes, no currículo, práticas que estimulam os alun@s a falarem, a exporem suas ideias e suas experiências.

Profissional da escola solicita às crianças que leiam em voz alta, para tod@s ouvirem, um texto sobre os “moradores do mar”. Cada hora é um/a que lê. A cada troca de leitor/a, crianças comentam o texto, falam o que já aprenderam sobre o assunto, fazem perguntas relacionadas ao tema, relatam experiências particulares, contam o que já lhes aconteceu, quando foram à praia. @ profissional da escola valoriza a contribuição de cada criança, fazendo comentários posteriores, como – “É isso mesmo.”; “Olha só, gente, o que [fulan@] está contando...” A aula parece um bate-papo, do qual @s alun@s demonstram interesse e prazer em participar. No final da aula, @ profissional da escola comenta – Eles são curiosos, não é? (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Sim, *menin@s-alun@s* são constituídos como curios@s e participativ@s, em práticas curriculares de *conversas coletivas*, das quais demonstram prazer em participar. Contudo, quando a conversa ocorre paralelamente às atividades propostas pel@s profissionais da escola, o *menino-aluno* é constituído, no currículo investigado, como *falador-indisciplinado*. Além da posição *menino-aluno-brincalhão-indisciplinado*, outra posição de sujeito é constituída por práticas curriculares, em concorrência com a produção d@ *alun@-disciplinad@*: a posição *menino-aluno-insubmisso-desinteressado*. Divulgada pelos corpos considerados *meninos-alunos*, essa posição de sujeito se faz presente por meio de atos daqueles que não acatam qualquer orientação passivamente.

Profissional da escola – Ô Jader, chega!

Jader – Não chego não.

Profissional da escola separa Jader do grupo de crianças com o qual ele estava fazendo atividades. Ele chora e diz que não vai fazer nada não. Levanta-se da cadeira e não faz a atividade (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Celso está com um livro que já contém as respostas das questões.

Profissional da escola – Vamos trocar esse livro?

Celso – Não.

Profissional da escola – Te devolvo no final da aula.

Celso – Não.

@ profissional da escola estende a mão e aguarda Celso lhe entregar o livro.

Celso: Não – E guarda o livro em sua mochila.

@ profissional da escola pega o livro de Celso e Celso chora (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Profissional da escola – Não é pra fazer de qualquer jeito não, viu? Letra bonita.

Jonas diz em voz baixa – Ah! Eu vou fazer com letra feia mesmo! Tô nem aí!

(Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Profissional da escola – Ele não tá nem aí. Faz do jeito que dá. Os *meninos*, no cotidiano, o que se percebe é que não têm muito interesse pelo aprendizado. As *meninas* já têm maior interesse. Elas perguntam mais, elas me param mais pra pedir explicação e mostram o que fizeram, o que aprenderam, e os meninos são poucos os que fazem isso (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, setembro de 2010).

Profissional da escola está discutindo com quatro crianças uma desavença que houve entre elas. Profissional pede para três crianças saírem e solicita a Sérgio que fique um pouco mais, para continuar a conversar com el@. Sérgio sai da sala.

Profissional da escola – Fica aqui, Sérgio! Vem cá, Sérgio!

Ele não volta. Profissional da escola espera ele voltar e ele não volta. El@ vai atrás do aluno e o chama para conversar. Sérgio se esquivava. Após @ profissional solicitar a ele, várias vezes, para voltar, Sérgio volta para a sala (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

A posição de sujeito *menino-aluno-insubmisso-desinteressado* é também constituída pelos atos de *meninos-alunos* que expressam seus desejos, que não se submetem facilmente à vontade d@ profissional da escola, que não se submetem ao que @ profissional da escola escolhe e decide.

Em sala de aula, Murilo diz – Ah! Eu vou embora! Ficar aqui tá chato! Pega a mochila e vai saindo.

Profissional da escola – Vai.

Profissional da escola abre a porta. Murilo sai e Dênis o acompanha. Profissional da escola sai atrás e diz – Direto pra coordenação! (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Profissional da escola entrega material para as crianças fazerem bandeiras e diz – Eu vou entregar para vocês fazerem as bandeiras pra gente enfeitar nossa sala.

Marcelo – Eu não quero fazer.

Cássio – Nem eu (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Profissional da escola fala para @s alun@s pesquisarem na internet sobre animais carnívoros, herbívoros e onívoros ou, então, sobre índios. Diz que el@s podem escolher um dos assuntos. Avisa para as crianças pegarem lápis e folha para fazer anotações.

Cláudio – Eu não vou levar não.

Profissional da escola – Uai, então como é que você vai anotar?

Cláudio – Ah, não! (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010)

Profissional da escola – O Para Casa é vocês fazerem numa folha que eu vou entregar aqui, agora, o reconto do filme.

Gilson: Ah, não! Ocê quer que escreva o filme todo? Ah, não! (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

*Não*. Os atos de oposição à autoridade d@s profissionais da escola e de afirmação de suas próprias escolhas, suas próprias decisões constituem a posição

de sujeito *menino-aluno-insubmisso-desinteressado*, no currículo pesquisado. Como discurso que produz significados sobre esses atos, está presente, no currículo, um discurso psicológico, que divulga a natural oposição dos pré-adolescentes.

As capacidades cognitivas dos estudantes evoluem significativamente na pré-adolescência, e esses apresentam maior concentração e capacidade verbal para expor suas ideias e pontos de vista. Tendem a fazer oposição às regras e normas impostas por uma autoridade – já com atitudes de adolescência –, mas gostam de jogar e brincar, demandando atenção e orientação – com atitudes de crianças (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE).

As atitudes de oposição são entendidas, então, como próprias a pré-adolescentes que já assumem maneiras de ser consideradas de adolescentes. Assim, atitudes de insubmissão a regras escolares e a orientações d@s profissionais da escola são esperadas daquel@s que estão nessa fase escolar: *se meninos-alunos se portam dessa forma é porque são pré-adolescentes*. Por outro lado, a posição *menina-aluna-dócil* é ocupada por aquel@s alun@s que se portam mais passivamente, que são considerad@s mais fáceis de lidar.

Eu nunca tive nenhum problema com meninas do quarto ano e nem de outra sala. A visão delas é mais doce mesmo. Elas têm admiração pelo professor, tanto *homem* quanto *mulher*, eu percebo isso [...] Elas tratam a gente muito bem, muuuito bem. Aluna *mulher* é tranquila de lidar meeeesmo (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, outubro de 2010).

Todavia, *se meninas-alunas são mais fáceis de lidar*, então nem todo pré-adolescente é constituído como insubmisso, ou como insubmisso da mesma forma. A insubmissão do *menino-aluno*, também, não é considerada como se fosse da mesma maneira, com todas as pessoas.

Pesquisadora – Uma vez, você me disse que você achava que os *meninos* te respeitavam mais, você lembra?

Profissional da escola – Primeiro eu acho que é pela presença física mesmo: a questão do porte, altura... Fisicamente, talvez, a princípio isso seja uma... algo que os deixe mais é...impressionados. Porque a própria questão da altura... geralmente as *mulheres* são mais baixas, estatura mais baixa, e pra chegar na minha altura, eles não conseguem, né. Talvez remeta a algum ente familiar, não necessariamente que seja um pai, mas enfim, um ente familiar que represente esse corte também da figura masculina. [...] O meu porte físico impõe a eles um distanciamento de um enfrentamento. Eles não vão querer me enfrentar, enquanto que uma outra pessoa de porte menos...né, mais frágil, o enfrentamento por mais que seja uma hipótese, se torna mais possível pra eles [...] Acho que a partir da construção da relação, isso se torna menos importante e eu considero salutar que seja assim. O mais adequado é que seja através do respeito, do respeito recíproco que tem que haver entre qualquer ser humano. Toda relação humana tem que ser pautada pelo respeito mútuo. Não porque o outro é mais forte fisicamente falando, ou é mais forte porque tem um cargo



que lhe confere poder, né, seja um policial, por exemplo, um diretor de escola, sei lá, ou alguém que tenha uma situação de poder [...]

Pesquisadora – E se fosse uma *mulher* campeã de judô?

Profissional da escola – Eu acho que também da mesma forma. O primeiro impacto seria o porte físico e aí entra também a questão do poder. É uma campeã de judô, então alguém vai dizer: Eu não vou mexer com essa mulher (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, outubro de 2010).

Aquel@ que é considerad@ forte ou que ocupa um cargo que lhe outorga maior autoridade é tid@ como mais respeitad@, por impor menor possibilidade de *enfrentamento*. *Mulheres* são entendidas como profissionais menos respeitadas por *meninos-alunos*, devido ao porte mais frágil que ostentam em relação ao *homem*. Dessa forma, *meninos-alunos* são constituídos como aqueles que se pautam por hierarquias e pelo uso da força, da agressividade, da possibilidade de *enfrentamento* nos relacionamentos sociais. Um discurso de constituição do sujeito *masculino* hierarquicamente superior se faz, então, presente no currículo pesquisado, para explicar atitudes de menor respeito às profissionais *mulheres*. A força, como característica considerada naturalmente *masculina*, é utilizada para explicar a hierarquia social entre *homens* e *mulheres*. Por meio desse discurso, é explicado o domínio dos corpos fisicamente mais fortes.

Em outro momento, é aventada, por um profissional da escola, uma hipótese para o fato de *meninos-alunos* terem afirmado gostar mais das atividades que ele<sup>50</sup> propõe.

Não sei se é pela falta da figura paterna... (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Nessa enunciação, o maior interesse pelas aulas de um profissional é visto como decorrente de ele ser um *homem* e um *homem* que está no lugar do pai ou de uma figura *masculina* que o represente. Assim, além de respeitarem menos as *mulheres*, os *meninos* são constituídos, por um discurso curricular, como aqueles que possivelmente demandam, na escola, um profissional *homem* que ocupe o lugar do pai. Essa demanda por um profissional *homem* é justificada também por diferenças na maneira de falar entre *homens* e *mulheres*.

Ao perguntar a um profissional da escola por que ele acha que os *meninos* demonstraram se interessar pelas atividades que ele propôs, ele diz que é porque ele é mais direto nas ordens –Tirem uma folha! – Ele diz que fala e

<sup>50</sup> Diferentemente da maneira como me refiro aos profissionais da escola em quase toda a dissertação, evitando identificá-los como *masculinos* ou *femininos*, identifique-os como *homens*, nesta parte do trabalho, pelo fato de ser imprescindível essa identificação para a análise realizada. Reitero, aqui, a informação de que a expressão *profissional da escola* é utilizada para se referir a professor@s, coordenador@s, funcionári@s e profissionais contratad@s para ministrar oficinas.

já vai fazendo, enquanto as professoras são menos diretas, dizendo – Hoje nós vamos fazer um exercício, então, peguem uma folha – Ele diz que essa maneira de se dirigir aos *alun@s* faz com que os *meninos* se dispersem (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

*Meninos são mais desinteressados nas atividades que mulheres propõem que nas atividades que homens propõem, devido à forma inadequada que professoras mulheres utilizam para se dirigirem a eles. Meninos se interessam mais por atividades propostas por um profissional da escola homem, devido à falta da figura paterna.* Tais raciocínios podem ser considerados como parte de um discurso que justifica as dificuldades escolares de *alunos meninos* pela *feminização* das escolas e que vem divulgando a necessidade de se aumentar o número de professores *homens* nas escolas, como pode ser visto nos fragmentos de texto a seguir.

A Alemanha planejou em 1996, juntamente com a União Europeia, que até 2006, aumentaria no mínimo 20% o número de professores homens trabalhando no magistério alemão [...] Essa temática já está sendo discutida internacionalmente, desde a década de 1990, como por exemplo, nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e na Austrália. Dentre esses debates está a importância da figura masculina na vida escolar da criança [...]. Alguns autores como Diefenbach & Klein (2002, p. 950) argumentam que a redução do número de professores no magistério, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, possivelmente influenciou no desempenho escolar dos meninos [...] (GRAUPE, 2008, s/p).

Carvalho (2003) diz que essa forma de pensar o desempenho escolar dos *alunos meninos* às vezes aparece na imprensa do Brasil,

[...] até porque ela copia e traduz muita coisa que vem de fora [...]. Nessa abordagem, a escola, por ter professoras mulheres, não ofereceria modelos masculinos para os meninos e eles, principalmente nas camadas populares, seriam criados só pelas mães, cresceriam sem modelos masculinos, cresceriam marcados pelas falhas das mulheres que os educaram (CARVALHO, 2003, p. 192).

Essa concepção de *mulheres que falham* e de professoras que não são adequadas à educação de *meninos-alunos* também se faz presente no currículo pesquisado. O *corpo-menino-aluno* que respeita menos uma professora *mulher*, porque ela é mais frágil ou porque está em posição de menor autoridade é constituído, também, como aquele que propicia a essa professora *mulher* a *comprovação de sua incapacidade para educá-lo*, porque não conhece a maneira *masculina* de funcionar. Assim, normas de gênero atuam na produção da relação professora e *menino-aluno*, separando, hierarquizando características consideradas de *homens* e de *mulheres* e constituindo essa relação como problemática e deficiente. O sujeito *menino-aluno* que é constituído para não ser *feminino* é,

também, aquele que resiste às investidas educacionais de professoras *mulheres* e que demanda modelos *masculinos* como professores.

Como contraponto à relação entre profissional da escola e *menino-aluno* que se pauta pelo respeito a hierarquias (quem é considerado mais forte, quem está em posição de autoridade), o ideal de uma relação de respeito incondicional é apresentado, quando um profissional da escola diz que *o mais adequado é que seja através do respeito recíproco que deve haver entre os seres humanos*<sup>51</sup>. Apesar de enunciada, essa ideia de um respeito incondicional, que considero produção de um discurso ético, é constituída, no currículo pesquisado, como um ideal frágil frente à produção cotidiana de discursos normativos de gênero. Estes constituem, fixam hierarquias e também produzem táticas hierárquicas de enfrentamento.

Profissional da escola – Hoje em dia a gente tem que impor senão eles engolem a gente (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

*Para se ter respeito é necessário se impor; para se impor, é necessário força e uma posição hierarquicamente superior:* eis o enunciado produzido no currículo. Em concorrência com esse enunciado, práticas curriculares em que *meninos-alunos* demonstram interesse pelas atividades propostas, em que manifestam respeito e admiração por professoras são produzidas.

Vários *meninos-alunos* resolvem fazer uma surpresa para a professora e propõem para toda a turma: mostrar que aprenderam o ritmo com palmas que ela lhes ensinou. Quando a professora entra em sala, as crianças fazem todas juntas o ritmo. A professora sorri e diz – Muito bem! (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Uma professora faz uma leitura dramática de uma história para @s alun@s. *Meninos* e *meninas* fazem silêncio e concentram-se na história narrada. Ao final, batem palmas e dizem em coro – Mais uma! Mais uma! Mais uma! (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Alun@s discutem o filme ao qual assistiram. El@s se interessam por participar da discussão, por ouvir o que a professora fala e o que cada colega diz (Fragmento de diário de campo, outubro de 2010).

Os atos de *meninos-alunos* participativos e interessados em atividades coordenadas por professoras escapam à norma de que *meninos não estão nem aí e se interessam menos por atividades propostas por mulheres*. Outra maneira, ainda, pela qual a posição de sujeito *menino-aluno-insubmisso-desinteressado* é divulgada, no currículo investigado, é pelos atos de *meninos-alunos* de fazer o oposto do que lhes é demandado pela escola, em termos de desempenho.

---

<sup>51</sup> Ver fragmento de entrevista gravada com profissional da escola na página 70 desta dissertação.

Profissional da escola – Ela se preocupa mais em aprender, às vezes até pra se mostrar, enquanto o *menino* acha que ser ruim, tirar notas ruins é que é bom. Ele acha que isso é legal. Quer ser o destaque do ponto de vista negativo. Então, às vezes, ele não se esforça mesmo. Ah, eu quero ser o bad-boy, o que vai impressionar pelo negativismo e a menina não, ela já quer ser melhor do que a outra. Pra ser melhor do que a outra tem que estudar mais. Então ela tem um autocontrole, um autoaprendizado bem mais apurado do que o menino. Ele não tá nem aí. Faz do jeito que dá... (Fragmento de conversa gravada, setembro de 2010).

Enquanto crianças fazem atividade em grupo, um/a profissional da escola chama cada criança para mostrar a prova. Heitor, Dênis, Gabriel, Régis, Jader, Breno e Laura fazem grupo. Para cada um desses *meninos-alunos* que tiraram notas entre 0 e 2 em uma prova que valia 30, @ profissional da escola dá conselhos como: ficar mais atento, parar com brincadeiras, estudar mais. Para Laura, que tirou 30, el@ diz:

– Fala lá pros seus amigos como é que faz, que tem que estudar.

*Meninos* riem de suas notas e disputam quem tirou a nota mais baixa. Dênis mente, dizendo que tirou nota menor do que realmente tirou para tentar ganhar a disputa pela nota mais baixa (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Na impossibilidade de vencer pela nota mais alta, aquele que é posicionado como *menino-aluno-insubmisso-desinteressado* disputa a nota mais baixa. Ser o *destaque do ponto de vista negativo* é também uma maneira de vencer, de não aceitar passivamente a posição de inferioridade no desempenho escolar. Pior comportamento e pior desempenho que *meninas-alunas* é o que se considera ser produzido por esse comportamento ativo dos *meninos-alunos*, no currículo investigado.

As *meninas* têm melhor comportamento e melhor rendimento escolar do que muitos *meninos*, especialmente no quarto ano. Elas têm maior organização e se dedicam mais aos estudos. A gente percebe isso das *meninas*. Não há nenhum *menino* com o desempenho escolar parecido com o de três ou quatro *meninas* da sala (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, setembro de 2010).

Organização e interesse nos estudos são produzidos como características de *meninas-alunas*; características essas que são associadas ao que se considera na escola *um maior rendimento escolar*. Assim, *meninos-alunos* são constituídos mais uma vez como aqueles que se opõem à organização escolar, aqueles que resistem ao que a escola demanda de seus/suas alun@s. Às *meninas-alunas* a docilidade, a responsabilidade, o interesse, a disciplina, a organização; aos *meninos-alunos* a agitação, a ousadia, o brincar e falar muito, a insubmissão, o desinteresse e a indisciplina.

Essas demandas diferenciadas a *alunos meninos* e *alunas meninas* também é analisada por Paraíso (2010), ao pesquisar os currículos dos *Projetos de Intervenção* das escolas municipais de Belo Horizonte.

Nos currículos investigados, uma menina errar, ser “agitada” ou não saber ler e escrever é inconcebível. Ela passa a ocupar um lugar que é considerado como não sendo seu, pois o lugar da desobediência, da indisciplina, da rebeldia, da agitação, da “defasagem escolar”, do “baixo desempenho” é esperado do menino. Uma menina que não se porta na aprendizagem como esperado é considerada como possuindo um outro problema que não é da ordem do pedagógico: um problema de gênero ou de doença (PARAÍSO, 2010, p. 17)

Além dessas diferenças acima apontadas por Paraíso (2010), outro lugar reservado aos *meninos-alunos* é o da bagunça.

Eu sou o mais bagunceiro da sala! (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Essa é a maneira como Aloísio se apresenta a mim. A criança que diz ser *o mais bagunceiro da sala* parece sentir tamanho orgulho por essa posição, que passo a observar e registrar tudo o que se refere à bagunça, à desorganização, naquela turma. Observo como o currículo demanda às crianças organizarem-se nos espaços, de maneira a ocuparem lugares destinados a cada um e, ao mesmo tempo, formarem blocos homogêneos.

Profissional da escola – Ninguém vai se mexer agora. Flávio, por favor (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Profissional da escola volta do recreio com @s alun@s separados em duas filas: de *meninos* e de *meninas* (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Profissional da escola arruma as carteiras enfileiradas e pede aos alun@s para colocarem as pernas para dentro (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Profissional da escola troca alun@s de lugar de maneira a posicionar nas carteiras da frente aqueles que não tiveram um bom desempenho nas avaliações (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Um mecanismo disciplinar atua no currículo de modo a demandar “[...] cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1987, p.123). Esse mecanismo de poder é descrito por Foucault (1987), ao analisar como os corpos são investidos, a partir da segunda metade do século XVIII, por uma microfísica do poder que atua para produzir corpos dóceis e úteis. (FOUCAULT, 1987). Uma das formas de atuação desse poder disciplinar é por meio da distribuição dos corpos nos espaços, de modo a “[...] anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa” (FOUCAULT, 1987, p. 123), visando uma “[...] melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 1987, p. 126). Escapes a essa conformação disciplinar dos corpos são produzidos,

no currículo investigado, principalmente por *corpos-meninos-alunos*, constituindo-os como, além de indisciplinados, também como mais desorganizados que *meninas-alunas*.

Crianças estão caminhando em fila. Um/a profissional da escola para e reclama – Enquanto a fila dos *meninos* não estiver organizada, nós não vamos continuar. Olha como a fila das *meninas* está retinha! (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Crianças fazem fila.  
Profissional da escola – Olha a educação... As *meninas* podem ir, porque estão educadas – Volta-se para os *meninos* – As *meninas* já foomoram.  
*Meninos* acertam a fila.  
Jânio reclama – As *meninas* sempre são primeiro... (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

*Meninos-alunos* escapam cotidianamente à distribuição organizada dos corpos nos espaços escolares, constituindo, no currículo pesquisado, a posição de sujeito *menino-aluno-desorganizado*. Entretanto, aquele que é posicionado como desorganizado não apenas subverte essa distribuição organizada dos corpos. Ele também é constituído como aquele que desorganiza cadernos, salas, banheiros.

Profissional da escola chama a atenção de Caio, que está sujando a sala, picando a borracha em pedacinhos e espalhando-os pelo chão – Não faz assim não, Caio... Tá sujando a sala... (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Profissional da escola diz para João – Ô João, eu quero esse caderno organizado. Depois diz para Bruno – Para que você saltou esse tanto de folha? Pode desmanchar e escrever aqui – Bruno arranca a folha. El@ repreende Bruno – Eu não falei para arrancar! Desmancha e faz de novo (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Após o recreio, entro no banheiro dos *meninos* junto com um/a profissional da escola. Vejo vários escritos em paredes, portas e papéis higiênicos amassados, colados no teto. No banheiro das *meninas* também há escritos em portas e paredes, mas parece que a brincadeira de jogar papel no teto acontece somente no banheiro dos *meninos* (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Cadernos considerados desorganizados e atos cotidianos de sujar chão e teto divulgam, cotidianamente, a posição de sujeito *menino-aluno-desorganizado*, no currículo pesquisado. Mas, para que se constitua essa posição, ações de organização são atribuídas a *mulheres e meninas*:

Ação de lavar carteiras...

Profissional da escola fala para Aquiles – Escuta aqui. Quem lava sua carteira? Sua mãe?  
Aquiles faz *não* com a cabeça.  
– Sua irmã?  
Aquiles faz *não* com a cabeça.  
– Sua avó?

Aquiles faz *não* com a cabeça

– Então por que você está rabiscando? (Fragmento de diário de campo, junho de 2010)

#### Ação de limpar quadros...

Lúcio e Antônio apagam o quadro com folhas. Sílvia se junta a eles. Berilo fala – As empregadas (Ri) As empregadas ali (Ri). As crianças que estavam apagando o quadro riem também (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

#### Ação de organizar um lanche ou uma refeição...

Profissional da escola – Agora vamos combinar o nosso piquenique de amanhã. Ô gente, presta atenção. Quem não puder trazer coisas para o piquenique não tem problema, Se tiver difícil da mãe preparar alguma coisa, não tem problema (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Ariane e Luana dizem que fazem comida e arrumam a casa, enquanto suas mães saem para trabalhar. Luana diz que apesar de seu pai ficar em casa, é ela quem arruma a casa (Fragmento de conversa informal com *meninas-alunas*, junho de 2010).

Assim, *meninas e mulheres* são constituídas como responsáveis pelas tarefas de organização de materiais, espaços e, também, como mais organizadas e nos estudos.

As *meninas* são mais organizadas. Elas têm maior organização e se dedicam mais aos estudos. A gente percebe isso das *meninas* (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, outubro de 2010).

Tais atos também se reproduzem na sociedade brasileira, o pode ser visto na Síntese dos Indicadores Sociais (SIS), divulgada em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o setor de comunicação social do IBGE, a SIS de 2010 mostra que as “mulheres [...] mesmo ocupadas fora de casa, ainda são as principais responsáveis pelos afazeres domésticos, dedicando em média 22 horas por semana a essas atividades contra 9,5 horas dos homens ocupados”<sup>52</sup>.

Tais atos se reproduzem, também, nas divisões de tarefas entre *meninos* e *meninas*, em casa. Segundo Teixeira e Raposo (2007),

[...] no âmbito da família, as meninas são levadas a desempenhar funções que reforçam a construção de gênero feminino ligada a uma forma organizada, minuciosa, higiênica de lidar com os espaços e tempos do cotidiano doméstico. Já os meninos são confrontados com expectativas opostas: permite-se que sejam desorganizados e desleixados com o cuidado da casa e com a limpeza em geral. Nas famílias que têm meninos e meninas, geralmente o serviço da casa é destinado às meninas; aos meninos cabem os serviços da rua, como comprar o pão, atender

<sup>52</sup> Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticiavisualiza.php?idnoticia=1717&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticiavisualiza.php?idnoticia=1717&id_pagina=1)>. Acesso em: 13 jun. 2011.

mandados externos, pequenos serviços de mensageiros (TEIXEIRA; RAPOSO, 2007, p.8).

Para essas autoras, essas maneiras de se comportar tendem a ser cada vez mais aprendidas na escola. No currículo pesquisado, a norma – *homens e meninos fazem bagunça e são diferentes de mulheres e meninas, que arrumam, organizam* – é reiterada. No entanto, alterações nessa norma também se produzem no currículo.

Profissional da escola solicita às crianças que limpem a sala antes de sair. *Meninos-alunos e meninas-alunas* limpam o chão, jogam lixo nas lixeiras e organizam as carteiras (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Essa prática curricular de organização coletiva do espaço da sala de aula passa a ser frequente, concorrendo com a produção normativa do *corpo-menino-aluno-desorganizado*. Significada como uma prática de educação ambiental, ela opera juntamente com um discurso feminista que circula no campo curricular, de modo a divulgar a desnaturalização do *corpo-masculino* desorganizado.

Talvez os meninos por um resquício de machismo, eles tenham menos vontade, ou são menos estimulados a se organizar, por entender que isso é coisa de menina. Então um caderno caprichado, bem encapado, bem cuidado, né, isso é coisa de... né, de menina. Ou talvez pelo fato de eles serem criados mais soltos, ainda um resquício de machismo, né, da sociedade que prende mais a menina e solta o menino. O menino vai jogar futebol, vai pra rua soltar papagaio, enquanto a menina fica mais em casa. Isso talvez seja um diferencial, né. Eu percebo isso. Se talvez os meninos fossem incentivados a se organizar e se rompesse com essa, com esse discurso tolo de que a organização é sinônimo de ser menina, ser mulher... (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, setembro de 2010).

Nesse discurso feminista, veiculado pela fala d@ profissional da escola, a desorganização *masculina* é considerada uma produção social e cultural decorrente do machismo. O *corpo-menino* é produzido nesse discurso como aquele que é regulado por preceitos que restringem suas possibilidades de ação. É também essa produção do *corpo-masculino* como restrito, que está presente nas enunciações a seguir.

Adriana – Esses *meninos* são muito folgados e preguiçosos!  
 Helena – Tudo que eles sabem fazer é jogar futebol, só futebol. Na casa deles eles devem também ficar jogando futebol... e jogando videogame. Eles só sabem fazer isso e... ficar vendo (risos) revista de *mulher* pelada.  
 Pesquisadora: Vocês já viram eles vendo revista de *mulher* pelada?  
 Helena – Não, mas eles falam que vêm ou... (Diminua o volume da voz) filme pornográfico (Aumenta o volume da voz). Eles só gostam de fazer isso (Fragmento de conversa gravada com *meninas-alunas*, agosto de 2010).



O *corpo-menino* é produzido, no fragmento discursivo acima, como aquele que é limitado em suas possibilidades de ação porque é *folgado*. Ele faz poucas coisas e apenas coisas para se divertir, por isso, não tem um repertório amplo de habilidades. Um dos campos de seu interesse é a sexualidade. Assim, é constituída, no currículo, a posição de sujeito *menino-aluno-sexualmente-ativo*, aquele que se interessa ativamente pelo que se refere à sexualidade. No currículo investigado, essa posição de sujeito é divulgada por atos corporais de *meninos-alunos* que simulam relações sexuais...

Jaques faz movimento com o corpo, simulando uma relação sexual. Renato e Sílvio riem (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

#### Por atos que simulam uma masturbação...

Profissional da escola pega livros no armário da sala. Enquanto isso, Anderson faz mímica de masturbação para Jorge, que ri (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

#### Por atos eróticos...

Enquanto @ profissional da escola está escrevendo no quadro, Salim enfia o dedo na boca e chupa de maneira erótica. Depois fala para Murilo, que o estava olhando – Essa é doida, não é? (Fragmento de diário de campo, maio de 2010)

#### Por atos de buscar *mulheres* nuas na internet...

Na sala de informática, Saulo ri da imagem que está no computador que José está usando. Profissional da escola vai até a mesa de José e José tampa com as mãos a imagem. Profissional da escola pergunta – O que é isso? José não responde. É Saulo quem responde – É bunda, professor/a! Profissional da escola orienta José a fechar a página e depois discute com outr@ profissional o que pode ser feito para evitar que crianças acessem esse tipo de conteúdo na internet<sup>53</sup> (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

#### Por brincadeiras sexuais, consentidas ou não...

Um/a profissional da escola me conta que lhe disseram que Telmo estava no fundo da quadra, no espaço atrás das arquibancadas, *fazendo creu*<sup>54</sup> nas meninas do terceiro e do segundo anos (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Josué volta do recreio chorando, entra em sala, assenta-se em sua cadeira e continua a chorar. Guilherme diz pra ele – Viado! Viado! Profissional da escola passa tarefa para a turma, chama Josué para fora de sala e pede a ele para contar o que houve.

<sup>53</sup> Segundo informações obtidas em atendimento telefônico pela Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (PRODABEL), o acesso a sites privados de chat, bate-papo, sites adultos é bloqueado nas escolas municipais de Belo Horizonte.

<sup>54</sup> *Fazer creu* é a expressão que as crianças utilizam para se referir ao ato de agarrar o outro por trás, simulando um ato sexual.

Josué – Os meninos estão passando a mão na minha bunda e o Guilherme me bateu.

Profissional da escola – Quais *meninos*?

Josué – O Hugo, o Ricardo, o Cleber e o Alex passaram a mão na minha bunda e o Guilherme me bateu (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Na ida para a sala de informática, *meninos* brincam de *fazer creu* um no outro, na fila. @ profissional da escola reclama que a fila dos *meninos* está desorganizada. Eles consertam a fila e logo depois desconcertam a fila novamente para fugir do *creu* do colega de trás.

Profissional da escola – Pode parar todo mundo! Não sei por que os *meninos* não sabem andar em fila! Tem um do lado de lá, outro do lado de cá! (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

Enquanto a posição de sujeito *menino-aluno-sexualmente-ativo* é divulgada pelos atos de fala e corporais daqueles que são considerados *meninos-alunos*, que demonstram interesse por masturbação, *por* atos sexuais e eróticos, por brincadeiras sexuais de *fazer creu* n@s outr@s, por ver mulheres nuas, a posição *menina-aluna-passiva* e *menino-aluno-bichinha-passivo* são produzid@s como aquel@s n@s quais está sendo feito o *creu* e em quem estão passando a mão. Para que a posição de sujeito *menino-aluno-sexualmente-ativo* se constitua, a posição de sujeito *mulher-que-se-exibe* também é produzida: a mulher que se mostra, na internet, para ser objeto de desejo d @ outr @.

Também Ribeiro (2003) observa condutas parecidas em crianças de uma escola, no estado da Bahia, que

[...] beliscam as nádegas dos colegas que estão sentados ou, em pé, encostam a virilha naquele que está situado à frente, como nas horas em que fazem filas indianas. As “vítimas” se espicham para a frente e para o lado, reclamam bastante, pois são colocados simbolicamente como sujeitos passivos, motivo de galhofas e gargalhadas (RIBEIRO, 2003, p. 348).

Fry e Macrae (1985) abordam a presença, no Brasil, de um modelo hierárquico da *homossexualidade* em que aquele que penetra no ato sexual com outro *homem* é considerado ativo e aquele que é penetrado no ato sexual é tido como sexualmente passivo e *homossexual*. No currículo pesquisado, essa oposição *homem/homossexual* está presente nas brincadeiras de *fazer creu* e de passar a mão na bunda em outro *menino-aluno*. Nessas brincadeiras, *bicha* ou *viado* é aquele em quem é feito o *creu* e em quem passam a mão. Essa oposição *menino/bicha*, juntamente com a oposição *homem-ativo/mulher-passiva*, produzida por discursos biológicos, atuam para produzir e reproduzir de forma binária o *corpo-menino-aluno-*

*ativo e os corpos-femininos-passivos: meninas, mulheres, meninos-bichinhas e meninos-mulherzinhas.* Esse padrão está presente no currículo pesquisado, constituindo posições de sujeito relacionadas a gênero e ensinando formas de *ser menino@-alun@.*

No campo da sexualidade, a ausência de uma educação sexual planejada e posta em prática pel@s profissionais da escola não impede que crianças da turma pesquisada aprendam sobre sexo na escola. @s alun@s aprendem, por meio de discursos veiculados pelas próprias crianças, a dicotomia *masculino-ativo/feminino-passivo.* Aprendem que, para serem considerados *meninos,* *devem* ser ativos sexualmente, utilizando o corpo de outra pessoa como objeto para seu prazer ou divertimento, com ou sem o consentimento d@ outr@, como nas brincadeiras do *creu* e de passar a mão n@ colega. Por meio de conhecimentos transmitidos pelas próprias crianças aos/às colegas, o currículo pesquisado ensina, também, que *menino-aluno* é aquele que se interessa por ver mulheres nuas, por acessar conteúdos eróticos na internet e por mostrar aos/às colegas suas aprendizagens corporais relacionadas ao sexo. Ensina, ainda, que aquel@s que são passivos sexualmente, que são utilizados como objeto de prazer e divertimento, ou são *meninas-alunas* ou são *meninos-alunos-bichinhas.* Práticas de restrição a esses aprendizados são realizadas por profissionais da escola, mas não impedem que essa aprendizagem sobre sexo se realize.

#### **4.3 O currículo é generificado: há escapes com relação às normas de gênero?**

O currículo pesquisado divulga saberes sobre gênero por meio de falas, escritas, imagens, gestos e movimentos corporais cotidianos. Em práticas curriculares cotidianas, posições de sujeito relacionadas a gênero são constituídas, de modo a convocar aqueles que são considerados *meninos-alunos a ocuparem-nas.* Afinal, por meio de demandas curriculares como as que foram apresentadas e analisadas neste capítulo – *usar cores escuras ou cores variadas e rosa; calças largas ou justas; pasta de trabalho, bola e cueca ou batom e espelho; gostar de imagens de personagens lutadores, de jogadores de futebol ou de corações e estrelinhas; apresentar voz grave ou voz aguda; cabelos curtos ou longos; não andar com meninas ou ficar na companhia delas; portar-se como agitado-ousado ou tranquil@; como indisciplinado-brincalhão ou responsável-disciplinado; insubmisso-*

*desinteressado* ou *dócil*; *desorganizado* ou *organizada*, *sexualmente-ativo* ou *sexualmente-passiv@* – o currículo pesquisado separa e hierarquiza corpos.

Mostrei, aqui, como normas de gênero se fazem presentes para produzir *corpos-masculinos-ativos* em oposição dicotômica à produção de *corpos-femininos-passivos*: *menina-aluna*, *mulher*, *menino-aluno-bichinha* e *menino-aluno-mulherzinha*. Assim, enquanto posições de sujeito que demandam condutas de maior passividade, de submissão às vontades e decisões de outra pessoa, de aceitação à proposta da escola, às regras e à organização escolares são constituídas como posições *femininas*, posições que demandam condutas de atividade, de domínio do outro, de insubmissão às regras e à proposta educacional da escola, de insubmissão às vontades e às decisões d@ outr@, são produzidas como posições *masculinas*. Mostrei, também, que as posições de sujeito *menino-aluno-bichinha* e *menino-aluno-mulherzinha* são constituídas em relação à posição *menino-aluno*, por meio do padrão dicotômico *masculino/feminino* das normas de gênero.

Na constituição generificada dos corpos considerados *meninos-alunos*, alguns discursos biológicos e médicos atuam como importantes estratégias de reprodução das normas, constituindo, de forma dicotômica, os corpos sexuais e produzindo a anormalidade do corpo que escapa a essa produção. Discursos psicológicos atuam para divulgar como universais e próprias da fase de desenvolvimento, características que, no currículo pesquisado, são produzidas como *masculinas*, como a *insubmissão do pré-adolescente*. Como discursos concorrentes às normas de gênero, são produzidos discursos feministas e éticos, que operam para desconstruir a produção dicotômica e hierárquica dos corpos sexuais.

Entretanto, apesar de as normas de gênero serem cotidianamente reiteradas, alterações a essas normas também estão presentes no currículo pesquisado. Isso ocorre, porque os efeitos de poder das normas de gênero não são garantidos. Para Butler (2005, p.22), uma norma “[...] só persiste como norma até o ponto em que se realiza na prática social e novamente se idealiza e é instituída por meio dos rituais sociais diários da vida do corpo”. Alterações às normas de gênero são produzidas pela constituição do corpo-*menino-aluno que fala muito*, abordada no tópico anterior, por meio da atribuição de melhor desempenho em matemática às *meninas-alunas* da turma pesquisada e pela produção da posição de sujeito *menino-aluno-desenhista*.

Se, em outros espaços, *alunos meninos* têm sido descritos como aqueles que são considerados com maior habilidade no aprendizado da matemática (WALKERDINE, 1999; DAL'IGNA, 2007a; PARAISO, 2006b), no currículo pesquisado, @s alun@s considerad@s com melhor desempenho em matemática são *meninas*.

Professor/a de matemática – Não há nenhum *menino* com o desempenho escolar parecido com o de três ou quatro *meninas* da sala (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, setembro de 2010).

O melhor desempenho de algumas *meninas-alunas* em matemática produz novas maneiras entender a relação de *meninos-alunos* com a matemática, desnaturalizando a maior habilidade *masculina* no aprendizado dessa disciplina. Assim, a norma cultural que prescreve aos *meninos serem melhores em matemática* é alterada, no currículo investigado.

Outra alteração às normas de gênero, que é produzida no currículo pesquisado, está relacionada ao gosto dos *meninos-alunos* pela atividade de desenho. Menezes (2008) aborda em seu trabalho de pesquisa como o gosto por participar de atividades artísticas e por desenho é caracterizado como atitudes não *masculinas*. No currículo pesquisado, desenhar é, no entanto, uma atividade apreciada por muitos *meninos-alunos*.

Iran faz um desenho e Cleber comenta – O Iran adora desenhar.  
Lourival – O meu irmão também. Só que ele desenha carro. O Iran desenha Dragon Ball.  
Josimar também está desenhando e eu pergunto a ele o que é. Ele diz que é desenho do Naruto (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Leandro me mostra um desenho que ele fez do rosto de um homem e diz – Olha só o que acabei de inventar!  
Pesquisadora – Bonito!  
Profissional da escola – Depois eu deixo vocês desenharem, tá?  
Leandro: Oba! (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Crianças fazem prova. Algumas terminam e fazem desenhos. Vejo três meninos desenhando. Todos os três desenharam carros. O desenho de carros é muito frequente entre eles (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

Por meio da reiteração dos atos de desenhar de *meninos-alunos*, a norma de que *meninos não gostam de desenhar* é alterada no currículo. No entanto, não é qualquer desenho que aos *meninos-alunos* é prescrito desenhar. Quando desenharam sem nenhuma orientação de profissionais da escola, eles comumente fazem desenhos de carros, personagens *masculinos* e *homens*. Assim, para que a norma

de que *meninos não gostam de desenhar* seja alterada, algo culturalmente considerado *masculino* no ato de desenhar dos *meninos-alunos* é mantido.

Escapes consentidos dos corpos considerados *masculinos* às normas de gênero também são produzidos de forma semelhante. Esses escapes são significados, de um modo geral, como atos *femininos* e atuam para constituir as posições *menino-aluno-bichinha* e *menino-aluno-mulherzinha*, reinstaurando a dicotomia *masculino/feminino* no currículo. Para que algum escape de um corpo considerado *masculino* se mantenha, sem que seja significado como um ato *feminino*, alguma maneira de se impor como sujeito *masculino* se faz presente.

Ruan – Cre...do. Olha a pulseira do Marcos... É rosa  
 Marcos – É rosa mesmo, por quê? Tá te incomodando?  
 Ao mesmo tempo em que fala, Marcos estufa o peito e engrossa sua voz.  
 Ruan fica quieto. Parece ter ficado receoso de que Marcos partisse para a agressão física (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

O uso de objetos na cor rosa por *meninos-alunos* foi por mim observado e, na maioria das vezes, o *menino-aluno* foi criticado pela turma de colegas e chamado de *mulherzinha*. Na prática curricular acima, aquele que usa o objeto rosa consegue impor-se frente ao colega e não ser colocado no centro de gozações da turma, praticando um ato tido como *masculino*: a ameaça de uma possível agressão.

Outra maneira pela qual escapes às normas de gênero são produzidos é por meio da execução coletiva de atividades consideradas *femininas*, como, por exemplo, nos atos de organizar a sala de aula, propostos para serem realizados por tod@s @s alun@s da turma, por um/a profissional da escola. Assim, práticas de organização coletiva do espaço utilizad@ pel@s alun@s passam a concorrer com a norma de que *meninos-alunos são desorganizados*. Por meio dessas atividades, que são significadas como práticas de educação ambiental, o corpo considerado *masculino* que também sabe organizar espaços, materiais, é constituído, no currículo pesquisado.

Além dessa produção dicotômica dos corpos, corpos considerados *meninos-alunos* são também dispostos em ordens de classificação, por meio de mecanismos de poder que os convocam a uma constante busca por atingir posições à frente, por se tornarem “mais que”. No capítulo a seguir, analiso como normas de gênero atuam, no currículo investigado, juntamente com uma *tecnologia de ranking*, para convocar *meninos-alunos* à busca por se tornarem mais guerreiros.

## 5 A CONSTITUIÇÃO DE *CORPOS-MENINOS-ALUNOS-GUERREIROS* NO CURRÍCULO

Todo herói tem uma escolha: ou enfrentar mal, ou ser consumido por ele.<sup>55</sup>

Quantos amigos eu vi, ir morar com Deus no céu, sem tempo de se despedir, mas fazendo o seu papel.<sup>56</sup>

Verás que um filho teu não foge à luta, nem teme quem te adora a própria morte.<sup>57</sup>

Corpos guerreiros foram produzidos por meio de estratégias distintas em épocas e lugares diferentes. Guerra, instituições militares (OLIVEIRA, 2004) e escolas (CASTRO, 1997; SOUSA, 1994) têm sido importantes instâncias de produção desses corpos. Para a formação de futuros soldados em instituições escolares, atividades físicas e educação moral foram utilizadas no Brasil (CASTRO, 1997). No entanto, nem sempre o objetivo de formar o futuro guerreiro esteve registrado em documentos.

Entre o século XVII e a segunda metade do século XVIII, as disciplinas, que já existiam em conventos, exércitos e oficinas se generalizaram. Elas adentraram outros espaços, como uma anatomia política, como uma mecânica do poder (FOUCAULT, 1987, p. 118) que “[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1987, p.119). Nessa época, o soldado, que anteriormente era reconhecido e escolhido entre os camponeses por seus dotes naturais, passou a ser algo que se fabrica, por meio do controle calculado de sua postura, de seus gestos, de seus hábitos (FOUCAULT, 1987).

Essa produção do corpo de um guerreiro esteve presente, também, no final do século XIX e início do século XX, quando a vida militar e a guerra foram pensadas e valorizadas como formas de modelar o corpo de um *homem*, de desenvolver as habilidades de enfrentar a dor e o perigo, de estimular a coragem, o heroísmo e o sacrifício em prol de uma nação (OLIVEIRA, 2004). Os exercícios físicos, que desde o século XVIII eram tidos como meios para desenvolver nos

---

<sup>55</sup> Frase contida no trailer do filme *Homem Aranha 3*, lançado em 2007. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=lk\\_oerzPFuA&feature=fvvr](http://www.youtube.com/watch?v=lk_oerzPFuA&feature=fvvr)>. Acesso em: 24 fev. 2011.

<sup>56</sup> Fragmento de letra de música *Faixa de Gaza*, de MC Orelha. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Zjm80Lhjupc>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

<sup>57</sup> ESTRADA, Joaquim Osório Duque; SILVA, Francisco Manuel da. Hino Nacional Brasileiro, 1922.

*meninos* força e vigor, durante o século XIX, tornaram-se “[...] cada vez mais comuns entre os jovens” (OLIVEIRA, 2004, p. 61). No Brasil e em Minas Gerais, foi proposto o ensino da ginástica e dos exercícios militares para os *meninos*, nas escolas primárias dessa época, pois se entendia que eles seriam “[...] capazes de higienizar a sociedade, formando homens de corpo e caráter fortes, capazes de servirem à Pátria e à Família, dentro da ordem estabelecida” (SOUSA, 1994, p.28).

Esse ideal do guerreiro *masculino* foi também promovido intensamente, em vários países, após a Primeira Guerra Mundial, no século XX, quando movimentos políticos como o nazismo, o fascismo e o socialismo russo valorizaram a força, a coragem, o heroísmo como importantes atributos para *homens* (OLIVEIRA, 2004). Na década de trinta e quarenta do século XX, o objetivo de formar o futuro soldado esteve presente no pensamento educacional brasileiro (SOUSA, 1994; CASTRO, 1997) quando vários militares passaram a se encarregar das atividades físicas nas escolas (CASTRO, 1997). Seguindo essa orientação do governo federal brasileiro, o governo de Minas Gerais ampliou os espaços e horários destinados a atividades físicas nas escolas públicas primárias de Belo Horizonte (SOUSA, 1994). O incentivo ao ensino militarista da educação física no País, nesse período, teve como objetivo, segundo Castro (1997, p. 23), “[...] fazer de cada corpo individual o corpo de um soldado, e com isso forjar o corpo da Nação”. A preocupação em formar o futuro guerreiro nas escolas também pode ser vista, quando Sousa (1994) aborda a regulamentação de uma lei, pelo governo federal brasileiro, na década de 1960.

O governo Castelo Branco, na segunda metade da década de 60, considerando que a maioria dos convocados para o serviço militar, em 1963, fora rejeitada, por ter sido considerada incapaz pelo exame de saúde, regulamentou o artigo 22 da LDB, mantendo a obrigatoriedade da Educação Física (SOUSA, 1994, p. 156).

Assim, para a formação de corpos guerreiros, de corpos aptos ao serviço militar, a manutenção obrigatória da educação física nas escolas foi instituída pelo governo militar brasileiro, na década de sessenta. Na atualidade, tal demanda de formação de guerreiros não se encontra explícita em leis ou em documentos educacionais, como os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, estudos brasileiros que abordam temáticas de gênero nas escolas e nos currículos, na última década, analisaram como a força (CARVALHAR, 2009; DORNELLES, 2007; FERRARI, 2007), a agressividade (CARVALHO, 2007;



DAL'IGNA, 2007a; 2007b; DORNELLES, 2007) e a coragem (CARVALHAR, 2009; DORNELLES, 2007; TELLES, 2004), consideradas atributos importantes para um guerreiro, em várias épocas e lugares (OLIVEIRA, 2004), foram atribuídas àqueles que são vistos como *meninos*, de forma, muitas vezes, a naturalizar posições de sujeito culturalmente constituídas. Também em Belo Horizonte, no período de realização desta pesquisa, não esteve presente nas Proposições Curriculares para o 2º. Ciclo da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal o propósito de formar o futuro soldado. Apesar disso, posições de sujeito são produzidas, no currículo pesquisado, de modo a convocar aqueles que são considerados *meninos-alunos* a se constituírem como *guerreiros*.

Analiso, neste capítulo, como normas de gênero atuam em práticas curriculares pesquisadas, no entrelaçamento com uma *tecnologia de ranking*, de modo a constituir como *normais* e como padrões ideais a serem atingidos, corpos *meninos-alunos* que exacerbam características culturalmente consideradas *masculinas*. Argumento que normas de gênero posicionam os corpos considerados *meninos-alunos* em diferentes níveis de normalidade e entrelaçam-se com uma *tecnologia de ranking*, de modo a produzir um *ranking de gênero*, no currículo pesquisado. Por meio da tecnologia de ranking, cada corpo é comparado a outros não apenas para que seja posicionado em relação a um padrão ideal, mas também, para se produzir uma disputa constante entre os sujeitos por atingir uma posição à frente em uma ordem de classificação. Analiso, assim, como o currículo investe na produção de posições de sujeito *meninos-alunos* em contínua busca por vencer, ir além dos limites, *ser mais que*, e como esse investimento se materializa na confluência com a materialização das normas de gênero, para a formação de corpos *guerreiros*.

No tópico a seguir, analiso como as normas de gênero atuam para constituir a posição de sujeito *menino-aluno-guerreiro*, de forma a divulgar a homogeneidade do corpo social *menino-aluno*. No segundo tópico, analiso como essas normas operam, também, para individualizar os corpos *meninos-alunos*, posicionando-os em ordens de habilidades guerreiras. Mostro como essa individualização é produzida por meio de um *ranking de gênero*, em que normas de gênero e tecnologia de ranking operam para convocar *meninos-alunos* a se constituírem como sujeitos cada vez mais guerreiros, no currículo pesquisado.

## 5.1 Constituindo corpos guerreiros no currículo

Para o entendimento da constituição de corpos guerreiros, no currículo, é necessário compreendê-lo como um campo cultural, em que diferentes discursos circulam e concorrem para os processos de subjetivação (SILVA, 2006) e de materialização dos corpos. É necessário entender também, como Corazza (2001), que um currículo não é “senhor do que diz, [que ele diz] sempre mais do que pretendíamos que dissesse, [faz] mais do que deveria fazer, [cria] o que não tínhamos previsto” (CORAZZA, 2001, p. 12). É com base nessa concepção de currículo, portanto, que afirmo que o corpo do futuro guerreiro é produzido no currículo pesquisado.

A constituição do *futuro guerreiro* está presente nas práticas discursivas cotidianamente produzidas e divulgadas sobre o *corpo-menino-aluno*. Diferentemente de outras épocas em que à escola era demandada explicitamente a formação do soldado, na época atual, o futuro guerreiro é produzido, sem que haja necessidade de propostas educativas formalizadas. Se a força, a agressividade e a coragem para combater, para enfrentar a dor foram atributos guerreiros considerados ideais a um corpo *masculino* em várias épocas (OLIVEIRA, 2004), no currículo pesquisado, eles também são valorizados e divulgados por meio de variadas práticas: constantes brincadeiras de lutas entre *meninos-alunos* na escola; acesso a jogos de batalhas nas aulas de informática por *meninos-alunos*; divulgação de programas infantis que contêm personagens *masculinos* que lutam, nas estampas de materiais escolares e em roupas; brigas constantes entre *meninos-alunos* na sala de aula, no pátio, na saída da escola; predominância na escolha por *meninos-alunos* de jogos competitivos, que estimulam o desenvolvimento de habilidades guerreiras, durante as aulas de educação física e no recreio. Em todas essas práticas, o ideal do *corpo masculino forte, corajoso e agressivo* é divulgado e reiterado, convocando aqueles que são considerados *meninos-alunos* a ocuparem a posição de sujeito *menino-aluno-guerreiro*. Assim, nos corredores, nos pátios e nas salas de aula essa posição é divulgada pelos atos de *meninos-alunos*. Por atos de cumprimentarem-se usando gestos agressivos...

Bate o sinal do recreio. Crianças se levantam das cadeiras. *Meninos-alunos* se encontram dando empurrões, chutes e socos uns nos outros (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

César encontra com amigos no corredor dando socos e empurrões (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

#### Por atos de demonstração de força...

José vai em direção à mesa d@ profissional da escola com o peito estufado e balançando os braços, demonstrando que é forte (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

#### Por meio de disputas por quem é mais forte...

Jorge e Leandro vão em direção ao armário da sala para procurar revistinha. Um bate o ombro no peito do outro, brincando de ameaçá-lo. A batida vai crescendo em intensidade numa disputa por quem é mais forte (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

#### Por ameaças de agressão...

João fala para @ profissional da escola que Pedro levantou da carteira. Pedro reage, estufando o peito e dizendo – Que levantei! Que levantei! João volta para o seu lugar e diz – Tá dando uma de macho pra cima de mim... Ele vai ver! Vou dar um soco nele (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

#### Por brincadeiras de luta...

No recreio, *meninos-alunos* brincam de lutar. Chutam, empurram e enforcam os colegas, dão socos, jogam-nos no chão e deitam por cima (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Quando @ profissional da escola sai da sala, Breno e Celso correm e batem um no outro de brincadeira (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

No recreio, vários *meninos-alunos* chupam mexerica e fazem guerra de pedaços de casca. Apenas algumas *meninas-alunas* fazem isso também (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

#### Por meio da disputa por posse de merendas...

Mirna – E eles também são muito bico. Se a gente tá comendo, sei lá... tomando água, eles vão lá e fica pedindo tudo que a gente tá comendo! Eles têm que comer, eles pedem toda hora!

Aline – Eles têm que comer tudo que a gente tá comendo. Se a gente tá comendo bolo, eles vão lá, tem que comer! Ou, então, eles pegam à força: chips... essas coisa, bala, chicletes...

Pesquisadora – Eles pegam à força o que é de vocês?

Aline – Às vezes, quando a gente não dá (Fragmento de conversa gravada, agosto de 2010).

Para conformar a agressividade no *corpo-menino-aluno*, movimentos de lutas como boxe, capoeira, Kung Fu se fazem presentes.

Sérgio se levanta e simula golpes de capoeira em outros *meninos*. Profissional da escola olha para ele e ele volta para sua cadeira (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Éder pula em frente ao Neymar que fala: Para de pular, fio. Vou mostrar um golpe procê de Kung Fu que vai desmaiar ocê rapidinho (Fragmento de diário de campo, outubro de 2010).

Raul brinca de dar socos em Romeu, como se estivessem lutando boxe. Romeu cai e Raul o imobiliza no chão. Reginaldo vê a luta e vem correndo contar 3, 2, 1, venceu Raul! (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Mas essas brincadeiras de lutas, bastante divulgadas no currículo pesquisado, comumente se transformam no que el@s chamam de *porradão*, que é a luta, a briga de verdade. Apesar de a capoeira ser divulgada como uma atividade que não incita à agressão...

Profissional da escola – Quem gosta de brigar aqui? Quem bate muito no colega aqui?

Vári@s alun@s – O Guilherme!

Profissional da escola – Quem briga muito nunca será um bom capoeirista (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Profissional da escola fala para @s alun@s – Hoje a gente joga capoeira na base da dança. Antigamente, os escravos usavam como luta (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010)

A maneira como a capoeira é entendida e praticada pel@s alun@s constitui essa atividade como uma luta e como uma prática de ataque.

Profissional da escola – Então eu achei esse livro aqui que fala da história da capoeira.

Bráulio – Eu se fosse você não ensinava isso não, professor/a, senão neguinho vai querer aprender e vai bater em mim (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

O *porradão* ocorre, então, quando algum/a alun@ envolvid@ na brincadeira atinge outr@, em uma simulação de luta, ou machuca @ outr@ propositalmente.

Existem atividades, brincadeiras que, por serem mal conduzidas, acabam, em algum momento ou outro, descambando em uma situação de violência, mas porque eles não se dominam, não se controlam. Não necessariamente sejam violentos, tenham intenção de deliberadamente agredir alguém (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, outubro de 2010)

Profissional da escola – Nessa sala de aula está acontecendo coisas que não podem acontecer. Eu observei que a briga de vocês começa com uma brincadeira. Vocês começam brincando e depois brigam (Fragmento de diário de campo, julho de 2010)

Observo as crianças no recreio. *Meninos-alunos* brincam de lutar. Muitas dessas brincadeiras se transformam em lutas de verdade, o que requer a intervenção de profissionais da escola que vigiam o recreio (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Dois *meninos-alunos* brigam no recreio e várias crianças se juntam ao redor gritando: Uh! Porradã-ão! Uh! Porradã-ão! (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Esse grito – “Uh! Porradã-ão!” – é usado comumente pel@s alun@s da escola pesquisada, em situações de briga. O termo *porrada* é definido no dicionário

Houaiss eletrônico da Língua Portuguesa como: “[...] pancada, bordoadada, [como] grande número, grande quantidade [e também como] grito repetido com que um grupo de pessoas incita dois contendores à briga, grito repetido com que a torcida pede mais violência à sua equipe”. Esses significados da palavra *porrada* parecem afinar com o significado produzido no currículo pesquisado, pois *porradão* passa a ideia de pancadas em grande quantidade, que são incitadas pelas crianças, que se juntam ao redor de quem briga. Aprender a dar e receber *porradas* é um aprendizado que faz parte do currículo pesquisado: socos, chutes, enforcamentos, rasteiras, imobilizações, lançamento de objetos n@s colegas são práticas constantes que constituem o *corpo-menino-aluno*, como aquele que briga muito.

Na hora do recreio, vejo um/a profissional da escola com o lanche na mão e correndo afluente de um lado para o outro para resolver brigas entre as crianças. A maioria das brigas que acontece é entre *meninos-alunos*. Digo pra ele@:

– Nem tempo pra lanchar você tem?

E ele@ responde – É... esses *meninos* me deixam doideiro! (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Esse ideal normativo de um corpo *masculino* forte, corajoso e agressivo, que é divulgado cotidianamente, no currículo pesquisado, também está presente em *sites* de jogos na internet, em programas televisivos infantis e filmes de cinema. Em um *site* acessado por *meninos-alunos*, nas aulas de informática<sup>58</sup>, os jogos são anunciados com as seguintes frases – “Atire sem dó em todos os paraquedistas” – “Acerte inimigos do alto de um prédio” – “Defenda a fortaleza do ataque inimigo” – “Bata em todo mundo e ganhe uma grana”. Também em programas televisivos e em filmes de cinema, são vários os personagens lutadores<sup>59</sup> que divulgam mensagens como – “Estaremos prontos para lutar. Sou invencível. Pelas estrelas vamos lutar e nada pode nos derrotar nesta batalha”.<sup>60</sup>

Na relação e em oposição a esse corpo *masculino* forte e agressivo, a posição de quem apanha também é constituída.

Lina – A gente não gosta de *menino* que bate muito não. A gente prefere brincar com *menino* que bate pouco (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://www.okjogos.com.br>>. Acesso em: out. 2010.

<sup>59</sup> Dentre os programas televisivos e filmes de cinema que têm personagens lutadores e que @s alun@s relataram ter assistido a eles, estão: Naruto, Dragon Ball, Ben 10, Max Steel, Super-Homem, Homem Aranha.

<sup>60</sup> Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=mybVEXwFkDc>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

A posição de sujeito *menina-aluna-que-apanha* é assim constituída como alguém que tem que optar por apanhar mais ou apanhar menos. O ato de bater n@ colega está tão naturalizado como próprio daqueles que são considerados *meninos-alunos*, que as opções de escolha para quem convive com aqueles *que ocupam a posição de guerreiros* são: brincar com o *menino-aluno* que bate muito ou brincar com o *menino-aluno* que bate pouco.

Para Butler (2005), é por meio de atos corporais reiterados, de fala ou não, que as normas de gênero são divulgadas, mantêm-se e podem ser alteradas. Por meio da reiteração dos atos acima mencionados, portanto, a posição de sujeito *menino-aluno-guerreiro* é constituída. Ser forte, agressivo e corajoso é o que se produz como homogêneo para o corpo social *meninos-alunos*, no currículo pesquisado. No entanto, além de ser produzida a homogeneidade de um corpo social (FOUCAULT, 1987) pela norma, a individualização também é produzida, “[...] por medidas comparativas que têm a ‘norma’ como referência” (FOUCAULT, 1987, p. 160). A individualização com relação aos atributos guerreiros é produzida por meio da atuação conjunta de normas de gênero e de uma *tecnologia de ranking*, que operam de forma a ordenar os corpos *meninos-alunos* e os colocar em relação, como *mais guerreiros que* ou *menos guerreiros que*.

## **5.2 Do menos guerreiro ao mais e sempre mais *guerreiro-menino***

Ranking da Copa do Mundo, das Olimpíadas, do mercado mundial, da habilidade nos jogos em programas televisivos, dos corpos nos Relatórios Guinness, de filmes nos festivais de cinema. Ranking de desempenho d@s alunos e das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na Prova Brasil, na Prova Avalia BH, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos campeonatos esportivos entre escolas, nas olimpíadas de matemática e de língua portuguesa, nos concursos de redações, de desenhos. Ranking de notas dos programas de pós-graduação, de avaliação das revistas científicas, da produção acadêmica de artigos, da qualidade de teses... Um mecanismo *ranqueador* anda à solta.

É possível entender esse mecanismo *ranqueador*, quando Klaus (2004) afirma ser a “[...] velocidade, a flexibilidade, volatilidade [as] novas ordens que movem o mercado mundial”, as quais demandam dos sujeitos um estado de

constante movimento, de permanente renovação e busca “[...] por aperfeiçoamento profissional, por prazer, por felicidade, por bens materiais, por um corpo perfeito” (KLAUS, 2004, p.118). Ehrenberg (2010) descreve a disseminação de um estilo esportivo e empreendedor de ser, que ultrapassou o mundo do esporte e da empresa e se infiltrou em outros setores da vida social<sup>61</sup>. Competir, ultrapassar limites, enfrentar riscos e desafios em situações de mudança e imprevisibilidade, agir com responsabilidade e autonomia, como um empreendedor de si mesmo tornam-se as novas normas que orientam as condutas individuais (EHREMBERG, 2010).

Para Gadelha (2009, p.151), a governamentalidade própria ao capitalismo contemporâneo busca controlar os sujeitos “[...] em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos”, por meio de processos de subjetivação que fazem “dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade” (GADELHA, 2009, p.151) Segundo esse autor os sujeitos são induzidos “[...] a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência” (GADELHA, 2009, p.151). A tais demandas associam-se mecanismos específicos de governo dos corpos.

Os indivíduos e as coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade (GADELHA, 2009, p. 156).

Índices de produtividade são calculados, classificados, ordenados. Os corpos são cada vez mais pensados e dispostos em uma ordem de habilidades que os define como melhores ou piores que outros, mais respeitáveis ou menos respeitáveis, mais normais ou menos normais, de modo a induzi-los a uma permanente busca por atingir posições à frente na ordem de classificação. Essa forma de classificá-los, de ordená-los não é produzida apenas por organismos governamentais, por empresas, mas se encontra disseminada por todo o tecido social, como um modo de pensar e de organizar as práticas cotidianas, como uma racionalidade que produz desejos, emoções, ações e que convoca os sujeitos, como diz Ehrenberg (2010), a cada vez mais querer vencer, ir além dos limites.

---

<sup>61</sup> Apesar desse trabalho se referir à sociedade francesa, após a década de 1980, muitos artigos têm sido publicados, no Brasil, utilizando o pensamento desse autor para análises da sociedade brasileira.

Em associação a essa competição desenfreada (GADELHA, 2009) ou ao estilo esportivo e empreendedor de ser (EHRENBERG, 2010), entendo, então, que um mecanismo *ranqueador* é acionado para governar os corpos. O governo dos corpos é compreendido, nas análises aqui realizadas, como uma forma de poder que se exerce por meio de mecanismos e procedimentos que visam conduzir a conduta dos seres humanos (FOUCAULT, 1993). Com base em Rose (2001, p. 38), os meios ou as maneiras de “governar os seres humanos, [de] moldar ou orientar [suas condutas]” são entendidos aqui como técnicas. É a atuação no currículo pesquisado de um conjunto de técnicas *de ranking*, que analiso a seguir.

Conversando com Renan, um d@s alun@s da turma observada, sobre o que ele acha da escola, ele me diz que o problema é que os *meninos* ficam “enchendo o saco um do outro”. Pergunto a ele se os *meninos* “enchem o saco” dele e ele me diz que não, porque, segundo Renan: “Eles têm medo de mim”. Pergunto por que e ele me diz que é porque ele é o mais forte da turma. Depois ele diz: O Sinval é o segundo, depois é o Lenilson, o Fernando, o Jorge, o Cleber, o João... O João bate só no Jonas, no Hilton, no Neilton e no Carlos. Pergunto sobre o Olavo, um *menino-aluno* que é constantemente chamado de *mulherzinha* por muitas crianças da turma e ele me responde: “O Olavo ninguém gosta dele”. Pergunto: em que lugar o Olavo está? Renan responde: “O último. É o mais fraco da sala toda” (Fragmento de conversa informal com *menino-aluno*, agosto de 2010).

Enunciações como essas, que classificam corpos e os posicionam em ordem de habilidades, estão presentes no currículo pesquisado. São enunciações que avaliam os corpos, utilizando um padrão ideal como medida de comparação. No caso acima, ser forte é o padrão atribuído aos *meninos-alunos*. É o que se produz como homogêneo para o corpo social *meninos-alunos*. Para Foucault (1987), o poder de regulamentação estabelece a homogeneidade a um corpo social, mas também individualiza. Dentro “[...] de uma homogeneidade que é a regra [o poder da norma] introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.” (FOUCAULT, 1987, p. 154). É assim que, no currículo pesquisado, os corpos *meninos-alunos* são classificados, hierarquizados e posicionados em uma ordem de diferenças individuais com relação a várias características, dentre elas, a força física.

Se as normas de gênero constituem de maneira dicotômica os corpos *masculinos e femininos*, se produzem a anormalidade daqueles que não se enquadram nesses padrões culturais por elas divulgados (BUTLER, 2006), elas



também produzem ordens de normalidade para cada gênero.<sup>62</sup> Assim, características culturalmente consideradas *masculinas* são produzidas como um ideal a ser conquistado por corpos tidos como *homens*, um ideal que produz a maior normalidade e a maior valorização social daquele corpo que dele mais se aproxima.

No currículo pesquisado, o ideal do *corpo-menino-forte* atua de modo a posicionar como *normais*, como *meninos-alunos*, os corpos que são tidos como fortes e como *anormais*, como *meninos-alunos-mulherzinhas*, os que são tidos como fracos. Entretanto, esse ideal normativo atua, também, de maneira a posicionar os corpos como *mais normais* ou *menos normais*, *mais respeitáveis* ou *menos respeitáveis*, de acordo com o grau de aproximação em relação a ele. Enunciações presentes no fragmento do diário de campo anterior explicitam essa ordenação dos corpos com relação à característica força física: o corpo mais forte é aquele mais respeitado, que ninguém o incomoda, depois vem o segundo mais forte, o terceiro mais forte, até chegar àquele que *ninguém gosta*, no *menino-aluno* que é constantemente chamado de *mulherzinha*.

O posicionamento dos corpos em relação a um padrão ideal, como o descrito acima, é produzido em um campo atravessado por relações de poder (FOUCAULT, 1987). Essas relações têm se estabelecido de modo a produzir uma maior valorização social dos *heterossexuais* e dos corpos considerados *masculinos* (BUTLER, 2003). No entanto, problematizo aqui, também, a produção de “[...] gradações de diferenças individuais” (FOUCAULT, 1987, p. 154), de níveis de normalidade e de valor atribuídos aos próprios corpos considerados *do sexo masculino*. Essas diferenças de normalidade e de valorização dos corpos são produzidas por meio de técnicas mais sutis, próprias do que Deleuze (1992) denomina *sociedade de controle*.

Numa sociedade de controle, a empresa substituiu a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás. Sem dúvida a fábrica já conhecia o sistema de prêmios, mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos. Se os jogos de televisão mais idiotas têm tanto sucesso é porque exprimem adequadamente a situação de empresa [...] [que] introduz, o tempo todo, uma rivalidade inextinguível como são emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si [...] (DELEUZE, 1992, p. 2008).

---

<sup>62</sup> Apesar de Butler (2005) considerar que o aparato regulatório do gênero não é o mesmo que opera sobre outros tipos de normas, as concepções de homogeneização e individualização foucaultianas, relacionadas à norma (FOUCAULT, 1987), são utilizadas nesta dissertação.

Analisando o modelo da empresa, cuja disseminação se precipitou após a Segunda Guerra Mundial, em substituição ao modelo da fábrica, próprio das sociedades disciplinares, Deleuze (1992) descreve o controle como algo que não é exercido apenas em instituições fechadas, mas que está disseminado por todo o tecido social. O próprio Foucault (1987) fala sobre essa forma de controle, quando se refere à “[...] ramificação de mecanismos disciplinares, [os quais tendem] a sair das fortalezas fechadas, onde funcionavam, e a circular em estado ‘livre’” (FOUCAULT, 1987, p.174). Para ele, além dos mecanismos disciplinares serem desinstitucionalizados, instituições como a escola, o hospital, a fábrica, o exército também podem acrescentar “[...] à sua função interna e específica um papel de vigilância externa, desenvolvendo uma margem de controles laterais” (FOUCAULT, 1987, p.174).

Todavia, se os mecanismos disciplinares presentes na escola objetivam formar o corpo dócil e útil, por meio do controle de seus gestos, de seus movimentos, de seus ritmos e de sua disposição nos espaços, os mecanismos de controle, para Deleuze (1992), produzem a consciência de “[...] uma maior autonomia” (GALLO, 2008, p. 88) e, portanto, de um *eu* que é sujeito de seus atos, de seus sentimentos, de seus desejos. O controle é exercido sobre “[...] formas cada vez mais sutis de assujeitamento” (NARDI; SILVA, 2004, p. 192), atuando sobre desejos, pensamentos, ações, sentimentos (NARDI; SILVA, 2004). O ranking, como tecnologia de governo presente em uma sociedade de controle, atua como uma forma de se pensar os corpos, de se relacionar com eles, de dispô-los em uma ordem de habilidades, disseminada por todo tecido social; uma forma que os convoca ao constante desejo por atingir uma posição à frente na ordem de classificação. Essa tecnologia, associada a normas de gênero, produz o que GADELHA (2009) entende por *competição desenfreada*. Uma *competição desenfreada* por ser mais guerreiro é produzida no currículo, divulgando como característica natural daqueles que são designados *homens* e *meninos*, o comportamento competitivo.

Para entender essa relação entre o que o Estado e o mercado demandam e a maneira como a *tecnologia de ranking* atua, é necessário compreender, também, o conceito de governo, tal como utilizado em alguns estudos foucaultianos. O governo abrange “[...] programas e estratégias mais ou menos racionalizados para a ‘conduta da conduta’” (ROSE, 2001, p.41). Formas de racionalidade política

organizam práticas, que podem ser pensadas “em termos de ‘técnica’ ou ‘tecnologia’” (CASTRO, 2009, p 412). Direcionadas “por um objetivo mais ou menos consciente” (ROSE, 2001, p. 38), as “tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos” (ROSE, 2001, 38). O ranking da força, da agressividade e da coragem produzido no currículo pesquisado atua, portanto, como uma tecnologia de governo que, em associação com normas de gênero, operam de modo a convocar aqueles que são considerados *meninos-alunos* a se constituírem como cada vez mais guerreiros. Variadas técnicas atuam para constituir corpos *masculinos* cada vez mais guerreiros. Analiso, aqui, as técnicas de *ordenação dos corpos: mental, territorial, pela apropriação de recursos, esportiva, a técnica de abjeção aos fracos e pouco agressivos e a técnica de enaltecimento do guerreiro urbano*.

Na prática curricular apresentada no primeiro fragmento de diário de campo deste tópico, a *ordenação mental dos corpos* se faz presente. Essa técnica atua como um modo de pensar, de avaliar a si mesmo e os outros, posicionando mentalmente os corpos em ordens de habilidades, de maneira a produzir o desejo por atingir uma posição à frente na ordem constituída. Na prática curricular citada, Renan avalia a si mesmo e posiciona-se como o mais forte da turma. Ao mesmo tempo em que é produzido um saber sobre si mesmo, baseado no ideal normativo do corpo *masculino forte*, um saber sobre os corpos de seus colegas também é produzido, de modo a posicionar a tod@s em uma ordem, do mais forte ao mais fraco. O *ranking de gênero* é, então, estabelecido na forma como cada um pensa e avalia a si mesmo em relação aos outr@s e, concomitantemente, pensa e avalia @s outr@s em relação a si. Técnica de si e técnica de dominação<sup>63</sup> atuam conjuntamente, portanto, para a ordenação valorativa dos corpos *masculinos do mais forte menino-aluno-guerreiro* ao mais fraco, que é aquele considerado *mulherzinha* pel@s colega@s.

Outra técnica presente no currículo pesquisado é a *ordenação territorial dos corpos*, a qual opera na prática curricular do recreio. O recreio é um horário da rotina escolar em que @s alun@s ficam nos pátios, sob os cuidados de alguns/mas

---

<sup>63</sup> Para Foucault (1993), o governo é o ponto de contato da ação de técnicas de dominação – que se referem ao “modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros [com a atuação de técnicas de si, que se relacionam ao] modo como [os indivíduos] se conduzem e se conhecem a si próprios” (FOUCAULT, 1993, p 206).

profissionais da escola. Sua produção como algo desejado pelas crianças está presente na eficácia da ameaça de ficar sem recreio.

Profissional da escola – Nós não descemos para a aula de educação física... Tô começando a desconfiar que a gente não vai descer pro recreio. Não aceito essa barulhada.

Alun@s fazem silêncio (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Profissional da escola – Eu não vou entregar a prova enquanto vocês estiverem conversando.

Alun@s continuam conversando.

Profissional da escola – É bom que vocês fazem a prova durante o recreio.

Alun@s fazem silêncio (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010)

O recreio é entendido como algo prazeroso para @s alun@s e para @s professor@s, que se reúnem para lanchar e conversar. Nas Proposições Curriculares para o Segundo Ciclo da Prefeitura de Belo Horizonte, o recreio também não é mencionado como atividade educativa. Essa produção de significados sobre o recreio, que o constitui como espaço de descanso e lazer apenas, faz dele um instrumento tático efetivo nos processos de subjetivação relacionados a gênero. Como discurso que tem efeito de verdade no currículo, ele organiza práticas cotidianas, como a de escalar menos profissionais da escola para acompanhar @s alun@s nos pátios que os profissionais que ficam em sala de aula: dois/duas ficam nas portas que separam o prédio escolar dos pátios, controlando a entrada e a saída de alun@s e dois/duas ou três permanecem nos pátios para cuidar d@s alun@s de todas as turmas. Como espaço de menor presença de profissionais da escola, o recreio é constituído, assim, como uma importante prática de produção de um *ranking de gênero*, por meio da qual são constituídos *corpos-meninos* em busca por se tornarem cada vez mais guerreiros.

Esse *ranking* se faz visível na atuação da *técnica de ordenação territorial* dos *corpos-meninos-alunos*. Por meio dessa técnica, os corpos são posicionados territorialmente em uma ordem de habilidades guerreiras consideradas *masculinas*: os *meninos-alunos* considerados mais guerreiros mantêm-se mais distantes do prédio da escola, na quadra coberta, que é considerada a melhor; depois vem a quadra descoberta, que é ocupada pelos *meninos-alunos* menos guerreiros e, assim sucessivamente, até chegar ao espaço próximo à cantina e ao prédio da escola, que é mais ocupado por aquel@s que são menores e que apresentam menores habilidades guerreiras. Já para os que são considerad@s *meninos-alunos-mulherzinhas*, parece não haver um lugar possível de ficar, nos espaços reservados ao recreio, quando a fuga do pátio se torna algo constante. Eles ficam pelos

corredores, andando de um lado para outro, burlando a regra escolar de que tod@s devem permanecer nos pátios ou, quando não conseguem *fugir*, permanecem, muitas vezes, nas arquibancadas.

Encontro com Osmar, que é chamado constantemente de *mulherzinha* pel@s coleg@s, no corredor da escola, na hora do recreio. As outras crianças da turma estão no pátio. Pergunto a ele:

– Você não vai para o pátio?

Ele faz *não* com a cabeça.

– O que você está fazendo?

– Lendo livrinho.

Ele está com uma revistinha na mão. Depois disso, um/a profissional da escola o vê e diz que ele não pode ficar ali. Ele caminha em direção ao pátio e, quando @ profissional da escola vira as costas, ele volta escondido. Essa é a segunda vez que o vejo *fugir* do pátio (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Assim, por meio dessa técnica de dominação, *meninos-alunos* considerados como tendo maiores habilidades guerreiras consideradas *masculinas*, como força, agressividade e coragem, definem os espaços que irão utilizar, criando seus próprios territórios e deixando para os menos guerreiros espaços considerados piores. Quando estão longe d@s profissionais que tomam conta do recreio, os considerados *mais guerreiros* constantemente ocupam os espaços que desejam e, também, utilizam os equipamentos e materiais disponibilizados da maneira como decidem.

No recreio, *meninos-alunos* fazem fila no bebedouro. Um *menino* chega à frente de todos, dá um chute no bebedouro e diz – Agora sou eu.

Ninguém se opõe, a não ser Cirilo, que seria o próximo a beber água. Cirilo não o deixa passar à frente. O *menino-aluno* pega Cirilo pelo pescoço, enforcando-o. Nenhuma outra criança que estava na fila ajuda Cirilo ou enfrenta aquele que se mostra mais forte. O *menino-aluno* toma água e manda todos os outros passarem à frente de Cirilo. Um por um, os *meninos-alunos* vão passando à frente e tomando água, sob o comando do *mais forte*. Cirilo reclama e o *menino-aluno mais forte* o empurra. Cirilo cai. O *menino-aluno* o ameaça agredir mais e eu entro no meio dos dois (Fragmento de diário de campo, julho de 2010)<sup>64</sup>.

Vítor fala com lágrimas nos olhos: Sacanagem o que aquele *menino* fez com o André. O André que levou a bola, e ele chegou tomando a bola do André e batendo nele. Os *menino* mais velho não respeita a gente não. (Fragmento de diário de campo, dezembro de 2010).

Túlio volta do recreio chorando e um/a profissional da escola pergunta o que é que aconteceu.

Túlio – Eu ia montar meu time, porque eu cheguei primeiro e aí ele falou: não, você não vai montar seu time não. Aí eu falei: mas eu que cheguei primeiro. E aí ele me bateu.

<sup>64</sup> Em alguns momentos em que os atos de agressão se mostraram mais perigosos para as crianças envolvidas e não havia nenhum/a profissional da escola por perto, agi de maneira a proteger as crianças que estavam sendo agredidas.

Depois Jorge me contou que Túlio foi falar o que ocorreu com @ coordenador/a. @ coordenador/a mandou Túlio chamar o *menino* que tinha batido nele para conversar. Quando Túlio foi chamá-lo, o *menino* bateu nele novamente (Fragmento de diário de campo, dezembro de 2010).

Apesar da regra elaborada pelas próprias crianças de que quem chega primeiro na quadra e quem tem a posse da bola tem direito a jogar e escolher o time de futebol, os *meninos-alunos* mais fortes agredem os mais fracos, roubam-lhes a bola e ocupam a quadra, frequentemente. Apesar da regra de prioridade de uso dos equipamentos para quem chega primeiro, são os considerados *mais guerreiros*, ou seja, os mais fortes, mais agressivos e mais corajosos que decidem, muitas vezes, quem usa o que e em qual ordem de uso. Uma *técnica de ordenação territorial dos corpos* atua, nessas práticas, portanto, juntamente com uma *técnica de ordenação dos corpos pela apropriação de recursos* para a produção de um *ranking de gênero*.

Embora @s coordenador@s sejam diariamente requisitad@s para resolver conflitos relacionados ao uso de espaços, equipamentos e materiais, não é todo conflito que se resolve na coordenação. O recreio funciona, assim, como um espaço de produção de um *ranking de gênero*, de um posicionamento de corpos *meninos-alunos* em uma ordem de habilidades guerreiras consideradas *masculinas*, que os estimula, os convoca a tornarem-se cada vez mais guerreiros para conseguirem fazer e utilizar o que desejam.

Outra prática curricular de produção de um *ranking de gênero*, no currículo pesquisado, é o jogo de *ranca*, um tipo de jogo de futebol em que um joga a bola para o outro, tentando acertá-lo. Aquele, no qual a bola encosta perde o jogo e é atacado com chutes por todos os outros. Participam desse jogo, no recreio, apenas os *meninos-alunos* da turma que são vistos como mais corajosos. Algumas crianças, quando percebem que o jogo de *ranca* começou, saem do campo de futebol correndo e gritando – “É ranca! É ranca!” Quando um profissional da escola passa por perto, eles voltam a jogar o futebol comum. Conversando com Flávio, uma das crianças da turma pesquisada, ele me disse que tem que ser corajoso pra jogar esse jogo.

Prática semelhante entre crianças de uma escola pública foi analisada por Ferrari (2007). Esse autor descreve uma brincadeira semelhante à *ranca*, denominada *loba* (FERRARI, 2007, p.04). A participação no jogo *loba*, segundo o autor, define os que são vistos como *verdadeiros homens*. Também no jogo *ranca*,

aquele que participa é mais valorizado como *menino*, por se mostrar mais corajoso. Não basta, porém, ser apenas corajoso, tem também que ser forte e agressivo para chutar aquele que perde. Também não é suficiente pouca agressividade: tem que ser o mais agressivo possível. É assim que um *menino-aluno*, que estava na quadra de futebol, vai até a arquibancada de outro pátio, onde está um grupo de crianças e diz sorridente que *desmaiou*<sup>65</sup> um colega.

Para Foucault (2006), os sujeitos não são seres sobre os quais o poder atua apenas para tolher suas ações, seus desejos, suas formas de ser, mas desejos, atos e maneiras de ser são constituídos em meio a relações de poder. (FOUCAULT, 2006). É assim que a alegria por *desmaiar* o colega é produzida por uma *técnica esportiva*. Se a força, a agressividade e a coragem para agredir um colega são prescritas a um *corpo-menino-aluno* por normas de gênero, a busca por atingir uma posição à frente na ordem de classificação de atributos guerreiros é efeito dessa *técnica esportiva*, que produz a exacerbação da agressividade, da força e da coragem, como algo desejável. Por meio dessa técnica, que atua concomitantemente como técnica de dominação e como técnica de si, *corpos-meninos-alunos* são posicionados e se posicionam em uma ordem de classificação esportiva que os incita a se tornarem cada vez mais agressivos, fortes e corajosos para vencerem o jogo.

É a exacerbação da agressividade, da força e da coragem que também é divulgada pelos significados produzidos sobre o corpo *bad boy*, divulgado em letras de músicas<sup>66</sup>, em lojas de roupas<sup>67</sup>, em *site* de venda de produtos para *homens* e *meninos* na internet<sup>68</sup>. Imagens de homens musculosos e com expressão agressiva aparecem estampadas em roupas, uniformes de luta, materiais escolares, revista em quadrinhos. Enunciações como “O homem mais forte das Américas”<sup>69</sup>; “Eu me encontrei através da luta. Meu maior objetivo é ser campeão”<sup>70</sup>; “Um dos melhores pesos pesados do mundo”;<sup>71</sup> são divulgadas de modo a constituir o *corpo-bad-boy* como aquele que é muito forte, corajoso e agressivo. Esses atributos também são

<sup>65</sup> Fui informada posteriormente por algumas crianças, que o *menino-aluno* agredido ficou deitado no chão por algum tempo, sem se mexer. Por isso, aquele que o agrediu estava dizendo que ele *desmaiou*.

<sup>66</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=mT1KCISLcHc>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://www.badboy.com.br/lojas.html>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

<sup>68</sup> Disponível em: <<http://badboy.com.br>> Acesso em 19 jun. 2011.

<sup>69</sup> Disponível em: <[http://www.badboy.com.br/multi\\_sports.html](http://www.badboy.com.br/multi_sports.html)>. Acesso em: 19 jun. 2011.

<sup>70</sup> Disponível em: <[http://www.badboy.com.br/fight\\_division.html](http://www.badboy.com.br/fight_division.html)>. Acesso em: 19 jun. 2011.

<sup>71</sup> Disponível em: <[http://www.badboy.com.br/fight\\_division.html](http://www.badboy.com.br/fight_division.html)>. Acesso em: 19 jun. 2011.

valorizados em dois comerciais de armas de brinquedo veiculados em 2010. Nesses comerciais, concomitantemente às imagens de *meninos* empunhando armas e lançando dardos, um *homem* diz, entre outras coisas – “Você pode derrotar seu inimigo com três dardos por segundos, ou recorrer à munição extra para sua total cobertura” – “É só mirar e atingir o impossível” – “O lançador com maior capacidade de dardos” – “É mais poder de ataque”.<sup>72</sup>

*Atacar mais, ser um campeão na luta, atingir o impossível, desmaiar o colega* é ponto para quem está guerreando, para quem é convocado a ser *mais guerreiro*. A *técnica de ordenação esportiva*, que produz o desejo por se tornar mais guerreiro, não atua apenas nos esportes e jogos propriamente ditos, mas também, nas pequenas disputas cotidianas.

Otávio conta para Túlio que quebrou o nariz do irmão mais velho e que ele teve que ir para o hospital. Túlio faz uma expressão de que não acredita e Otávio diz, demonstrando orgulho – Sério! Quebrei o nariz dele! (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Bruno e Ricardo disputam quem machuca o outro.  
Bruno – Chuta!  
Ricardo chuta Bruno. Bruno chuta Ricardo.  
Ricardo – Chute de leve...  
Ricardo chuta Bruno.  
Bruno – Não doeu nada...  
Ricardo – Mas sujou sua calça (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Machucar o outro é ponto para quem guerreia. Entretanto, se o objetivo de machucar o colega não é atingido, sujar a calça dele já serve, pois, destruir de alguma forma o oponente é objetivo daquele que joga o jogo de ser guerreiro. Na disputa por quem mais ataca, nos atos de apanhar e bater no outro, de destruir o outro, algo mais se faz necessário: a coragem para machucar ou infligir dor ao outro e para enfrentar a própria dor. É assim que a valorização dos atos bater no outro e de oferecer seu próprio corpo para ser chutado por outra pessoa, como no jogo de *ranca*, faz parte da formação de guerreiros corajosos, pela *técnica de ordenação esportiva*. Também faz parte da produção da coragem por infligir dor ao outro, atos constantes de agressões psicológicas.

Então na brincadeira sem organização, eles se machucam, nessa etapa, apesar de perceber em alguns que há, sim, o desejo de ferir o outro de alguma forma, às vezes nem só fisicamente. O Mauro em alguns

<sup>72</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NA1beUXgkmM&feature=playerembeddedcomer>>. Acesso em: 19 jun. 2011 e em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NA1beUXgkmM&feature=related>>. Acesso em: 19 jun. 2011.



momentos, ele age propositadamente. O Cleber, outro que também age propositadamente (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, outubro de 2010).

Cauan chuta Alexandre sem motivo aparente e Alexandre reclama com Cauan. Profissional da escola vai até a carteira do Alexandre e diz que tirou ele de onde estava, porque estava conversando muito e que ali ele continua conversando. Profissional da escola diz que esse comportamento é inaceitável e que vai levá-lo para conversar com @ coordenador/a. Alexandre diz que Cauan o chutou e Cauan afirma que foi Alexandre quem começou. Profissional da escola diz para Alexandre ficar quieto e vai em direção ao quadro. Nesse momento, Cauan sussurra para Alexandre – Oi! Oi! Foi eu mesmo – E sorri.

Alexandre diz – Aí professor/a, ele tá falando que foi ele mesmo.

Profissional da escola vira-se para Cauan e Cauan diz – Foi ele que começou, professor/a.

Profissional da escola volta a escrever no quadro e Cauan fala novamente com Alexandre – Foi eu mesmo. Ei! Ei! Foi eu mesmo.

Alexandre chora e Cauan sorri (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Exercícios constantes de agressões psicológicas fazem parte da formação do *guerreiro* que necessita infligir dor ao outr@. Além das *técnicas de ordenação dos corpos-meninos-alunos*, de acordo com os atributos guerreiros, a abjeção àqueles que são considerados fracos e pouco agressivos também opera, no currículo, como técnica para constituir *corpos-meninos-alunos cada vez mais guerreiros*. Para Butler (2006), as normas de gênero produzem a abjeção daqueles corpos que não se adequam a elas. O corpo abjeto é aquele que não se encaixa nos padrões de inteligibilidade cultural para o gênero e que, por isso, é visto como menos humano, é tido como sem valor (BUTLER, 2006). No currículo pesquisado, a *abjeção àqueles que são considerados pouco fortes e pouco agressivos* é produzida como técnica para governar os corpos *meninos-alunos*, incitando-os a se tornarem cada vez mais guerreiros. Essa técnica atua de forma a associar a pouca agressividade e pouca força às posições de sujeito *menino-aluno-bichinha* ou *menino-aluno-mulherzinha*, ao mesmo tempo em que as constitui como posições de menor valor. Assim, abaixo dos *meninos-alunos* considerados normalmente guerreiros no ranking de gênero, é constituída a posição de sujeito *menino-aluno-bichinha*.

Passa uma criança de outra turma no corredor.

Joel – *Bichinha!*

O *menino* desce a escada.

Pesquisadora – O que é *bichinha*?

Joel – É *homem* que é assim... é *bicha*, sabe? Que gosta de *homem*.

Pesquisadora: Ele gosta de *homem*?

Joel – Gosta.

Pesquisadora: Como você sabe?

Joel – É porque ele briga de tapinha... igual *mulher* (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Pesquisadora – Agora me conta aqui uma coisa: Uma vez, eu lembro que você me falou que tem outro *menino* que é *bicha*, de outra turma... E você me disse que ele é *bicha* porque ele gosta de brigar de tapinha...

Joel – Ah é o... esqueci o nome dele é o...Jader!

Pesquisadora – Isso. Então quem é *bicha* briga de tapinha... e quem não é *bicha* briga como?

Joel – Quem não é *bicha* briga diferente, ué. Tapinha não é coisa de *mulher*? *Mulher* não briga assim?

Pesquisadora – Tapinha é coisa de mulher. E coisa de *homem* como é que é?

Joel – Ah, soco, chute, essas coisas, atropelado (Fragmento de conversa gravada com aluno, agosto de 2010).

A posição *menino-aluno-bichinha* é constituída, então, como a daqueles *meninos-alunos* que brigam como *mulheres*, por meio de atos agressivos considerados menos potentes: os *tapinhas*. Abaixo dessa posição, no *ranking de gênero*, é produzida, no currículo investigado, a posição de sujeito *menino-aluno-mulherzinha*, como a daquele que não reage a agressões e que é diferente dos outros por não ser tão agressivo.

Pesquisadora – E por que eles chamam o Nelson de *mulherzinha*?

Profissional da escola – É somente pra zoar, porque acham o Marcos estranho. Como eles não sabem definir que tipo de estranho que é, eles chamam de *mulherzinha*. “Ele não fala, deixa tomar a maçã dele, deixa tomar a merenda dele, só fica chorando, chorando” (Imita as crianças falando). Ele ficava paradinho com a merenda assim ó (Imita o gesto de segurar a merenda à frente do corpo com as mãos no ar). E aquelas merendas gostosas, diferentes. Aí os *meninos* passavam e tomavam. E ele continuava assim, ó – Imita o gesto – e chorando. Aí eu chegava: O que é que foi? “Os *menino* passou aqui correndo e tomou minha merenda.” – Imita o Nelson falando. Aí uns mais maldosos riam daquele ato e diziam que ele não enfrentava, ele só chorava e... deduziam isso (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, setembro de 2010).

Profissional da escola – Os *meninos*, a turma em geral, se não houver uma intervenção, sempre há uma tendência a hostilizar quem chega com um jeito diferente, se apresenta com uma forma de falar diferente, ou mesmo de interagir que não é tão agressiva, né? O Túlio é um *menino* muito tranquilo (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, agosto de 2010).

Assim, ser pouco agressivo, agredir como uma *mulher* e não reagir a agressões são características atribuídas àqueles *meninos-alunos* que são vistos como *diferentes*. As posições de sujeito *menino-aluno-mulherzinha* e *menino-aluno-bichinha* são constituídas, então, como posições que produzem a hostilização e crítica àqueles que as ocupam, por não manifestarem adequadamente as habilidades guerreiras consideradas *masculinas*. É, portanto, por meio da *técnica de*

*abjeção* aos *meninos-alunos* que ocupam essas posições que o poder atua de forma estratégica para produzir o desejo por se tornar mais guerreiro.

Outra prática de produção de um *ranking de gênero* no currículo pesquisado é a circulação de discursos do crime. Esses discursos são divulgados, no currículo, por meio da referência a jogos que são utilizados em casa, pel@s alun@s, como pode ser visto a seguir.

Um/a profissional da escola solicita às crianças para contarem aos colegas o que fizeram nas férias. Jarbas responde que jogou GTA 4<sup>73</sup>. (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Descrito como um jogo em que “o criminoso protagonista (o avatar) pode, além de roubar, matar, agredir e transgredir as leis e normas sociais em ambientes urbanos” (ABATH; CARVALHO, 2010), o GTA 4 envolve frequentes atos agressivos e combates constantes do criminoso com policiais que o perseguem. Tal como um guerreiro urbano em busca do que deseja para si, ele rouba carros, armas e outros bens. Quanto mais ele guerreia e rouba, mais pontos ganha quem está jogando. O enunciado divulgado por esse jogo de que *para se conseguir o que se deseja, deve-se lutar e praticar crimes* também é divulgado por meio de uma música cantada por duas crianças, em tom baixo, durante atividade de desenho em duplas, na sala de aula.

Hélder e Sávio cantam – Na faixa de gaza, só homem bomba, na guerra é tudo ou nada, várias titânio no pente, colete a prova de bala. Nós desce pra pista pra fazer o assalto, Mas tá fechadão no doze. Se eu tô de rolê, seiscentos bolado, perfume importado, pistola no bolso. Mulher, ouro e poder, lutando que se conquista. Nós não precisa de crédito, nós paga tudo a vista. É Ecko, Lacoste, é peça da Oakley, várias camisas de time. Quem tá de fora até pensa que é mole viver do crime. Nós planta humildade, pra colher poder. A recompensa vem logo após. Não somos fora da lei, porque a lei quem faz é nós. Nós é o certo pelo certo, não aceita covardia. Não é qualquer um que chega e ganha moral de cria. Quantos amigos eu vi, ir morar com Deus no céu, sem tempo de se despedir, mas fazendo o seu papel [...].<sup>74</sup>

Depois de repetirem a música por três vezes, pergunto a eles que música é essa. Hélder me diz que é *Faixa de Gaza*. Pergunto de quem é a música e Sávio me diz que é música de bandido. Ele diz que no Youtube tem um cara com duas metralhadoras, cantando essa música (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

Nas enunciações acima, a batalha pela sobrevivência é divulgada como uma guerra, tal qual um campo de batalha entre exércitos. O *guerreiro urbano* é visto como alguém que vive do crime, mas que é recompensado. Na luta pela conquista de bens materiais, por posições de maior *status*, por *mulheres*, o *guerreiro*

<sup>73</sup> Grand Theft Auto

<sup>74</sup> Fragmento de letra da música *Faixa de Gaza*, de autoria de Mac Orelha.

*urbano faz sua própria lei*, não pode ser covarde: faz o que lhe é destinado, mesmo correndo o risco de morrer. Contudo, para ser valorizado, não pode ser um guerreiro qualquer, pois “não é qualquer um que chega e ganha moral de cria”. Por meio da *técnica de enaltecimento do guerreiro urbano*, esse discurso convoca *meninos-alunos* a se tornarem mais fortes, corajosos e agressivos. Ela atua, portanto, pela divulgação de um ideal *guerreiro*: aquele que é corajoso, que corre risco de morte, que luta muito e pratica crimes para conseguir o que deseja. Nesse discurso, é mais valorizado e consegue o que quer quem é mais guerreiro.

Visto como um corpo que não é produzido pelo currículo escolar, o *menino-aluno-guerreiro* é também percebido como assustador, como algo que preocupa.

Eu fiquei assustada logo que entrei nessa sala de aula. Eu pensei – Daqui uns dias esses *meninos* estão batendo no professor! (Fragmento de conversa informal com profissional da escola, setembro de 2010).

Briguinhas, sempre vão acontecer, a gente é ser humano, faz parte, isso é normal mesmo. Entende? A questão é o excesso. Esse é que é o problema, né? O excesso (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, outubro de 2010).

Os *menino* briga muito. Briga muito por causa de coisa boba. Fala assim... Se a gente chama eles de... de um palavreado ruim, eles vão lá e briga (Fragmento de conversa gravada com aluno, agosto de 2010).

Profissional da escola: A situação de violência tem aumentado muito. A escola não pode simplesmente ser uma reprodutora dessa violência (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

O corpo *menino-aluno-guerreiro* é constituído, então, como assustador, como aquele que é fruto da uma violência que a escola não deve reproduzir. São esses significados que também são produzidos para alunos adolescentes, descritos em uma reportagem fixada no quadro de avisos, na sala d@s professor@s.

Em um dia de aula como outro qualquer, Helena<sup>75</sup> passou a integrar um contingente que cresce a cada dia, em um drama que a falta de números oficiais mal disfarça: o dos professores vítimas de violência. Apesar da escassez de dados, um dos poucos levantamentos feitos em Minas, pela Secretaria de Estado de Defesa Social com base em boletins de ocorrência gerados em Belo Horizonte, mostra que os episódios de agressão dobraram desde o ano passado em unidades da capital, qualquer que seja o ambiente escolar considerado. Apesar de assustador, o indicador não reflete a realidade, pois na maior parte dos casos os ataques não são denunciados à polícia. Helena foi uma das vítimas dessa escalada. A educadora passava a matéria para os estudantes, quando foi surpreendida pela fúria de um aluno sob efeito de drogas [...] A presidente do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, Beatriz da Silva Cerqueira, sustenta que a entidade é frequentemente acionada por vítimas de ameaça ou agressão,

<sup>75</sup> Segundo informado na reportagem, os nomes utilizados são fictícios.

mas reclama que o poder público prefere “abafar os casos e tratá-los individualmente”. “O que acontece, na maioria das vezes, é apenas uma suspensão do aluno, que posteriormente continua na escola, ameaçando aquele ou outro professor” [...] A mesma reclamação tem Antônia Alexandre Nogueira, professora do município de Cláudio, no Centro-Oeste mineiro, agredida este mês por um aluno. Depois de ter uma costela partida após um empurrão de um adolescente de 15 anos, a professora teme ser obrigada a encará-lo novamente (MENEZES, 2010).

Na reportagem acima, o corpo *menino-aluno-guerreiro* é constituído como algo fora de controle, como algo que assusta e com o qual as autoridades políticas não estão sabendo lidar. Para a produção desses *corpos lutadores* não são necessários militares nas escolas, nem leis, regulamentos ou proposições curriculares. Eles são constituídos de modos mais sutis, por meio de técnicas e estratégias mais eficientes, que mobilizam o desejo e produzem a sensação de maior autonomia. Discursos do crime que promovem o ideal do guerreiro urbano e a abjeção àqueles corpos que são posicionados como *meninos-alunos-bichinhas* e *meninos-alunos-mulherzinhas* operam, juntamente com técnicas de ordenação generificada dos *corpos-meninos-alunos* presentes na prática do recreio e do jogo de *ranca*, como importantes práticas curriculares de produção desses corpos, no currículo pesquisado.

No entanto, em meio a uma produção intensa de corpos guerreiros no currículo, discursos concorrentes também se produzem. Um discurso ético circula constantemente no currículo, em concorrência com a produção do corpo guerreiro.

Cada um de vocês aqui tem que assumir o que faz e respeitar os colegas. Eu estou falando coisas importantes para a vida de vocês. Eu não quero mais ver vocês brigando um com o outro (Fragmento de fala de profissional da escola para as crianças, agosto de 2010).

Para mim, escola era um lugar de respeito. Aí eu pensei: bom, eu vou ter que melhorar essa convivência deles. O trabalho era o de fazê-los conseguirem enxergar o colega, respeitar o outro, saber que o outro depende de mim e que eu dependo do outro (Fragmento de conversa informal com profissional da escola, outubro de 2010).

Por meio desse discurso ético, é constituída a posição de sujeito *alun@-respeitador/a-solidári@*. Essa posição está presente nas Proposições Curriculares para o 2º Ciclo da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, que sugerem trabalhar as seguintes habilidades com @s alun@s: *ser solidário e tolerante; saber colocar-se no lugar do outro; respeitar o próximo*. No currículo pesquisado, variadas práticas de produção d@ alun@-respeitador/a-solidári@ são realizadas, dentre elas, o *Projeto Pipoca*, em que alun@s assistem a filmes e, posteriormente, debatem temas relacionados às relações sociais; o *Projeto*

*Amizade*, em que alun@s ouvem músicas, fazem desenhos de colegas e debatem sobre as relações entre el@s.

Profissional da escola – Vocês lembram que eu falei pra vocês que a amizade é a coisa mais importante?

Omar – Mas e se os outros não gostar da gente?

Profissional da escola – Mas se você é um *menino* alegre, um *menino* que ajuda, que sabe se comportar bem... Eu tenho uma amiga que eu conheço desde os sete anos... (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Profissional da escola – Essa turma está precisando respeitar um ao outro. Eu estava observando lá na educação física, as *meninas* brincando e os *meninos* atrapalhando. Eles, em vez de estar fazendo amizade, que é uma amizade pro resto da vida não... eles ficam brigando (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Em concorrência com a produção de corpos guerreiros, circula, também, no currículo investigado, um discurso dos direitos humanos:

Ninguém tem o direito de bater em ninguém na escola. É direito de alguém fazer isso com o colega? Ninguém vem à escola para apanhar, ninguém vem à escola pra bater (Fragmento de fala de profissional da escola para as crianças, maio de 2010).

Ainda concorre com a produção da posição de sujeito *menino-aluno-guerreiro*, discursos que demandam @ alun@-disciplinado.

Conversando com o Marlan<sup>76</sup>, nós chegamos à conclusão de que nós vamos fazer combinados do que é permitido e o que não é permitido em sala de aula. E se fizer uma vez só, já vai lá pra baixo e vai ter suspensão. Vocês vão assinar, os pais vão assinar, porque na hora que tiver suspensão, não vai poder falar: ah! Eu não sabia... Eu não vou aceitar briga nem em sala nem nas dependências da escola. Briga não resolve nada. A gente resolve é conversando. Estilingue não pode. Estilingue é uma arma. Brincadeiras de bater o pé no colega, de empurrar o colega. Brincadeiras de encostar, de empurrar, de chutar: não! (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Discursos de constituição do *alun@-disciplinado* são veiculados constantemente em concorrência com a produção da posição *menino-aluno-guerreiro*, demandando, assim, alun@s que respeitam as regras escolares. Ainda como práticas discursivas concorrentes à produção desse *ranking de gênero* na constituição de *corpos-guerreiros*, a posição *menino-aluno-estudioso* é constituída de tal maneira que, aquele que não quer entrar na disputa por se tornar mais guerreiro, pode se posicionar como *o fraco que gosta de estudar* e que *é inteligente*.

Pesquisadora – O que você acha que devia mudar aqui nessa escola?

Aquiles – Devia mudar é... colocar os meninos fortes em outra escola, violentos... E os menino que são tipo fraco e inteligente, na escola em que estão.

Pesquisadora – E quem são os meninos fortes e violentos que você acha que poderiam ir pra outra escola?

<sup>76</sup> Profissional coordenador/a

Aquiles – Da sala x<sup>77</sup>, tem muitos.

Pesquisadora – Eles brigam com vocês?

Aquiles – Brigam.

Pesquisadora – E você acha que os que são fortes e violentos são inteligentes?

Aquiles – Tem alguns que não e outros sim. Mas a maioria dos que são forte não são inteligente.

Pesquisadora – É? E por que você acha que acontece isso?

Aquiles – Por causa que eles não gosta de estudar. Gosta é de bater... gosta só de ficar batendo e de ficar jogando futebol (Fragmento de conversa gravada com aluno, agosto de 2010).

Nas enunciações acima, está presente a separação entre *meninos-alunos* fortes, que costumam se envolver em brigas, que gostam de futebol e *meninos-alunos* considerados fracos e inteligentes, que gostam de estudar. Apesar de essas características poderem estar presentes em uma mesma pessoa, a concepção divulgada é a de que são, geralmente, características próprias a dois tipos de *meninos-alunos*: os fortes, brigões, esportistas e os inteligentes, estudiosos. Posições semelhantes a essas são divulgadas também pelos personagens gêmeos Zack e Cody, do seriado norte-americano de mesmo nome, da Disney<sup>78</sup>. Na apresentação do programa, Zack aparece assentado em uma cadeira, como se estivesse assistindo a uma aula, com uma bola em suas mãos, e Cold aparece ao lado de um mapa geográfico. Nessa cena, são divulgadas as posições de sujeito que eles ocupam, respectivamente: a de esportista e a posição de estudioso. No capítulo seguinte, analiso como essas posições são produzidas no currículo, demandando a eficiência nos esportes e nos estudos aos *meninos-alunos*.

---

<sup>77</sup> Denominação fictícia da sala.

<sup>78</sup> Este é um dos programas de televisão a que algumas crianças da turma pesquisada afirmaram gostar de assistir.

## 6 QUANDO AS NORMAS DE GÊNERO ENTRAM EM CONFLITO COM O CORPO DISCIPLINADO NO CURRÍCULO

Profissional da escola – Eu vou ficar aqui e passar uma atividade pra eles.  
Várias crianças dizem – Não...

Profissional da escola – Eu estou surpreso! Vocês estão aqui pra quê? Pra brincar? Quem quiser brincar vai pro Parque Mangabeiras, pro Parque Municipal. Vocês acham que aqui é lugar de brincar, de lazer? Aqui é lugar de trabalho, de estudo! (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Profissional da escola fala sobre regras com as crianças e lista várias coisas que não vai permitir em sala de aula. Uma criança reclama – Ah! Então não pode fazer nada!

Profissional da escola – Eu acho que vocês estão confundindo: sala de aula não é lugar de brincar, de conversar. Se fosse lugar de brincar, chamaria brinquedoteca (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

No currículo pesquisado, a escola é divulgada, frequentemente, por um discurso docente como um local de trabalho, de estudo. Nesse discurso, brincar não deve fazer parte de atividades a serem realizadas em sala de aula. Contudo, esse discurso muitas vezes é conflitante com discursos generificados, que demandam o *menino-aluno* considerado *masculino*. No currículo pesquisado, normas de gênero concorrem com mecanismos disciplinares de produção dos corpos, de modo a constituir *corpos-meninos* insubmissos às regras e à organização escolar<sup>79</sup>. Aqueles que são considerados *meninos-alunos* são convocados a ocuparem as posições de *indisciplinados-brincalhões*, *agitados-ousados desorganizados*, *insubmissos-desinteressados*, *guerreiros*, posições essas que são conflitantes com a produção do corpo dócil e eficiente d@ alun@<sup>80</sup>.

Analiso, neste capítulo, a produção discursiva do *menino-aluno* que não atende às demandas de produção do *corpo-disciplinado* e argumento que, apesar da concorrência entre mecanismos disciplinares de produção desse corpo e normas de gênero, o *corpo-menino-aluno-eficiente* não deixa de ser produzido no currículo investigado. Argumento, ainda, que a abjeção aos *corpos-meninos-alunos* que não se encaixam nos padrões normativos de gênero está presente, no currículo, como técnica de governo que convoca *meninos-alunos* a se portarem de acordo com o que é considerado culturalmente como *masculino*, mas, também, como estratégia de produção do corpo *masculino* eficiente.

<sup>79</sup> No quarto capítulo, essa produção de corpos *masculinos* resistentes e insubmissos às regras e à organização escolar é também analisada.

<sup>80</sup> Sobre essas posições de sujeito, ver quarto e quinto capítulos.



## 6.1 *Água mole em pedra dura: a produção do menino-aluno difícil de educar*

Profissional da escola – Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. O que vocês acham que quer dizer isso? – @ profissional da escola bate repetidamente uma mão na outra. Crianças imitam o gesto – O que quer dizer isso na nossa vida?

Henrique – Que as pessoas fracas também são fortes.

Fabiano – As pessoas fortes podem ser fortes e não ser inteligentes. As pessoas fracas podem não ser fortes e ser inteligentes.

Profissional da escola – Aquele fraquinho explica todo dia pro fortão: “Poxa, você não pode bater nos outros...” Todos os dias. Por exemplo: todos os dias eu falo pra vocês: vamos estudar, vamos estudar, até que um dia vocês aprendem. Todos os dias eu falo pro Cauan: assenta direito, Cauan... Assenta direito, Cauan... Assenta direito, Cauan... Aí, um dia, o Cauan vai assentar direito. Eu sou a água mole e o Cauan é a pedra dura. Olha uma conquista minha: todos os dias eu falava para o Alexandre – Termina a atividade, Alexandre. Termina a atividade, Alexandre. Termina a atividade, Alexandre, até que agora ele termina as atividades. Agora eu vou falar – Silêncio, Henrique... Silêncio, Henrique... Silêncio, Henrique...

Henrique – Não bate, Ricardo... Não bate, Ricardo...

Crianças conversam entre si.

Profissional da educação – Silêncio... Quarto ano... (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Não é por acaso que os exemplos de *pedras duras* que @ profissional da escola escolhe são alun@s considerad@s *meninos* e nem porque a turma tem mais *meninos* que *meninas*. Isso ocorre porque essa é uma posição de sujeito que é constituída, principalmente, por meio dos embates travados entre discursos de produção de *meninos-alunos*, no currículo pesquisado. A *pedra dura* é aquela que é constituída pela concorrência entre a atuação de normas de gênero e mecanismos disciplinares na produção do *corpo alun@*.

A disciplina é um mecanismo de poder que atua para maximizar a força do corpo “[...] como força útil. [Ela é uma] arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, [...] de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 1987, p. 182). Para a produção de corpos eficientes, no currículo pesquisado, posições corporais, gestos e movimentos são demandados aos alun@s. Os corpos são dispostos em carteiras, onde cada alun@ é convocado diariamente a se habituar à posição assentada, para realizar seus trabalhos escolares.

Profissional da escola entra em sala de aula e diz para @s alun@s – Quero ninguém em pé (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Profissional da escola – Ô Josias! Você pode me explicar porque você está de pé? (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Profissional da escola – Eu vou cruzar meus braços aqui até o Lúcio e o Renato se assentarem (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Profissional da escola – Ô meu amigo, assenta... (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Profissional da escola – Celso, todos os seus colegas estão esperando você assentar (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Profissional da escola – Ô Júlio, é proibido ficar de pé. Você conhece a palavra: proibido? (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Profissional da escola – Ô quarto ano... Olha só: quando eu apagar a luz, eu quero ver todo mundo assentado (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Profissional da escola – Atenção – Três palmas – Concentração – Três palmas – Vai haver – Três palmas – Revolução – Três palmas – Se as crianças – Três palmas – Não se assentarem (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Os procedimentos utilizados para convocar @s alun@s a se assentarem são variados: por meio de brincadeiras com palmas; com estabelecimento de códigos, como o de apagar a luz; com o gesto de cruzar os braços, que expressa a negação d@ profissional da escola em continuar seu trabalho; com a imposição da regra de que é proibido ficar de pé; por meio de um pedido de *amigo*; por meio de uma ordem e pela expressão da coação coletiva. Esses procedimentos são práticas curriculares diárias que operam para a produção do *corpo-aluno-disciplinado*, o qual necessita permanecer assentado, durante várias horas, para a realização de suas atividades escolares. Tais práticas concorrem com a atuação de normas de gênero, que produzem as posições de sujeito *menino-aluno-guerreiro*, *menino-agitado-ousado* e *menino-indisciplinado-brincalhão*<sup>81</sup>, que prescrevem aos *meninos-alunos* a realização de amplos movimentos corporais.

O *corpo-disciplinado* do *menino-aluno@* é demandado, também, pelo treino corporal intensivo da eficiência manual d@s alun@s.

@s alun@s estão fazendo atividades no caderno. Breno vai escrevendo e parando, de vez em quando, para massagear as mãos. Eu pergunto por que ele está massageando as mãos e ele diz que é porque está com câimbra de tanto escrever (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Profissional da escola escreve no quadro e vai apagando o que já escreveu há mais tempo para escrever mais. Josias reclama que não conseguiu terminar de copiar o que estava escrito na parte que foi apagada.

Profissional da escola: Você é que está lento demais. Fica mais esperto, Josias (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Habilidades manuais são requisitadas diariamente àquel@s que necessitam realizar trabalhos escolares. No entanto, a posição *menino-aluno-*

<sup>81</sup> Ver análise dessas posições de sujeito no quarto e quinto capítulos desta dissertação.

*insubmisso-desinteressado* é produzida por normas de gênero em concorrência com a produção dessa eficiência manual.

Profissional da escola – Olha só: quem não fizer tudo vai terminar na hora da educação física.

Jader – Ah, não!

Régis – Olha o tamanho das perguntas!

Lúcio – Ó o tamanho das perguntas!

Profissional da escola – Vamos lá Jonas, Régis... (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Profissional da escola escreve no quadro.

Leandro – Nossa senhora! Vai passar mais dever! Também sou filho de Deus! (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

*Meninos-alunos* manifestam seus protestos e não se submetem facilmente a esse treinamento corporal. Além da produção desse tipo de treinamento, os mecanismos disciplinares, presentes no currículo investigado, investem também na distribuição d@s alun@s nos espaços e no controle de seus gestos

Profissional da escola diz para um *menino-aluno* assentar-se em seu lugar. Depois que ele se assenta, @ profissional da escola diz – Assenta direito! Vira pra frente! Põe as pernas debaixo da carteira! (Fragmento de diário de campo, outubro de 2010).

Para Foucault (1987), o poder disciplinar atua de modo a estabelecer lugares determinados, visando *vigiar, romper as comunicações perigosas e criar um espaço útil*. Atua, também, para garantir a obediência dos sujeitos, para produzir uma economia do tempo e dos gestos. No currículo pesquisado, os *corpos-alun@s* são dispostos em fileiras de carteiras separadas umas das outras e voltadas para o local onde ficam @s professor@s. São estipulados lugares para cada alun@, os quais são remanejados, visando estabelecer um ambiente adequado ao estudo e melhor aproveitamento de cada alun@.

Profissional da escola troca alun@s de lugar de maneira a posicionar nas carteiras da frente aqueles que não estão tendo um bom desempenho nas avaliações (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Concorrendo com essa produção disciplinar dos *corpos-alun@s*, são constituídas, por normas de gênero, as posições de sujeito *menino-aluno-desorganizado*, *menino-aluno-indisciplinado-brincalhão* e *menino-aluno-agitado-ousado*<sup>82</sup>, a serem ocupadas por aqueles que escapam a essa organização dos corpos e a essa *economia do tempo e dos gestos*, na sala de aula.

Artur, que estava fora de sala, entra em sala e diz ao colega Maurício que ele está ficando lá na quadra. Artur dá a dica ao Maurício, em tom de voz

<sup>82</sup> Essas posições de sujeito são analisadas no quarto capítulo.

baixa – Faz bagunça que ocê vai pra lá (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Na escola se passa mais tempo tentando ter o mínimo de ordem pra ensinar e aprender, né, do que propriamente ensinando e aprendendo (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, outubro de 2010).

Profissional da escola – Ô Josué! Eu vou te dar uma última chance. Se eu vir esse álbum outra vez, eu vou entregar para @ Marlan<sup>83</sup>!

Josué guarda o álbum, mas depois de um tempo, ele me mostra onde costuma guardar o álbum, para que @ profissional da escola não o descubra e o tome dele. Ele mostra que o coloca dentro da blusa de frio. O álbum fica preso na parte sanfonada da blusa e não cai (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Os embates travados entre a atuação de normas de gênero e mecanismos disciplinares são constantes e produzem a posição de sujeito *menino-aluno-pedra-dura*, como aquela ocupada por *meninos-alunos* que são considerados difíceis de educar, que requerem reiteradas ordens e orientações por parte dos profissionais da escola. No entanto, o corpo eficiente do *menino-aluno* não deixa de ser produzido. No tópico seguinte, analiso como esse corpo é produzido por mecanismos que incitam *meninos-alunos* a competirem nas salas de aula e nos pátios.

## 6.2 O *menino-aluno-esportista* no jogo escolar

No final do século XIX, além da intenção de se produzir o corpo do futuro soldado<sup>84</sup> (SOUSA, 1994; CASTRO, 1997), formar corpos fortes, saudáveis (SOUSA, 1994) e ágeis (GOELLNER, 1997) para o trabalho, nas escolas, era o que se buscava. A preocupação em se produzir um corpo adequado ao trabalho esteve presente no Brasil e em vários países, quando atividades de ginástica foram introduzidas nas escolas (SOUSA, 1994; CASTRO, 1997; GOELLNER, 1997). No currículo pesquisado, esse corpo forte e ágil também é demandado. Ele é produzido, por meio da atuação de normas de gênero e da presença, no currículo, do que Ehrenberg (2010) denomina *estilo esportivo*.

Se a escola e a sala de aula são significadas, por um discurso docente, como um local de trabalho, de estudo, importante se faz, por outro lado, a produção da escola, também, como um espaço de prazer, de jogo, de brincadeira para a constituição de corpos *masculinos* fortes e ágeis.

Pesquisadora – De quem você menos gosta?

<sup>83</sup> Profissional coordenador/a.

<sup>84</sup> Sobre esse assunto, ver quinto capítulo.

Celso – D@ professor/a!  
 Pesquisadora – Por quê?  
 Celso – Ah! El@ fica mandando matéria.  
 Pesquisadora – Mandando matéria?  
 Celso – É!  
 Pesquisadora – Você não gosta.  
 Celso – Não.  
 Pesquisadora – Você queria que fosse como?  
 Celso – Só educação física.  
 Pesquisadora – O dia inteiro?  
 Celso – E recreio!  
 Pesquisadora – E o que você gosta de fazer no recreio?  
 Celso – Jogar futebol! (Fragmento de conversa gravada com aluno, setembro de 2010).

O recreio e a educação física são atividades significadas, muitas vezes, como prazerosas, desejáveis e o pátio, local em que essas duas atividades se realizam, é visto, então, como um lugar de brincadeira, de diversão. Entretanto, não é qualquer diversão que, nesse lugar, acontece. O espaço do pátio é produzido de modo a convocar aquel@s que o utilizam a se movimentarem de maneiras específicas.

Para Soares (2005), nas sociedades contemporâneas, está posto que movimentar o corpo é praticar algum esporte e/ou exercitar-se em uma academia. Segundo essa autora, isso dificulta o fato de pensarmos em outras maneiras de realizar atividades físicas e, também, de organizar outros espaços para essas atividades. “Uma cultura da performance invade a vida e cria parâmetros gerais para os gostos, estimula uma competição íntima, condena o ócio, a lentidão, a inutilidade dos gestos prazerosos feitos ao acaso e desenha o prazer de ser esportivo” (SOARES, 2005, p. 50). Soares (2005) afirma que esse *estilo esportivo* (ENRENBURG, 2010) está presente na construção de espaços destinados a atividades físicas, na contemporaneidade, e que a arquitetura escolar brasileira é um exemplo da submissão a esse modelo esportivo.

De um modo geral, pouco espaço é destinado a estas práticas nas escolas, por vezes ele é mesmo inexistente. Contudo, uma quadra poliesportiva pode ser encontrada mesmo nas escolas que possuem precárias estruturas arquitetônicas (SOARES, 2005, p.47).

Concebendo os aparatos arquitetônicos como *discursos materiais* (ZARANKIN, 2002), essa autora afirma que os lugares destinados a práticas corporais em uma determinada sociedade “[...] concentram e expressam conhecimento e poder e são, portanto, discursos materiais que educam, constroem, socializam e induzem ao consumo de objetos, de práticas, de modos

de vida” (SOARES, 2005). Na escola pesquisada, os espaços destinados às atividades físicas também expressam essa submissão ao modelo esportivo acima descrito: são duas quadras com traves de futebol e uma quadra com traves para vôlei e cesta de basquete. Há uma sala para jogos de mesa, mas que não é utilizada. Entendendo como Soares (2005) que a arquitetura escolar esportiva é um discurso material que prescreve formas de se praticar atividades corporais, considero que o espaço destinado às atividades físicas na escola pesquisada prescreve os esportes e, particularmente o futebol, como atividade corporal a ser realizada. Entretanto, para que essas atividades sejam realizadas, elas são produzidas, também, como atividades prazerosas e, até mesmo, como atividades às quais é difícil resistir.

Jonas, que está proibido de fazer exercício físico por orientação médica, joga futebol na hora do recreio. Eu questiono se ele ainda está proibido de fazer atividade física e ele responde – Eu joguei, porque você sabe como eu sou, né, sou viciado. Não consigo ficar sem jogar (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

O gosto de *alunos meninos* pelo futebol é abordado em várias pesquisas no campo da educação, como nos trabalhos de Dornelles (2007); Vianna e Finco (2009); Wenez e Stigger (2006). Também no currículo pesquisado, o futebol está presente como atividade cotidiana e predominantemente *masculina*. Diariamente, vários *meninos-alunos* se mostram ansiosos pela hora do recreio para que possam chutar bolas e, nas aulas de educação física, o futebol é a atividade principal. Brincadeiras com corda, vôlei, rouba-bandeira são presenciadas, mas, na maioria das vezes, é jogado o futebol pela maioria dos *meninos-alunos* e a *queimada* pela maioria das *meninas-alunas* e por *meninos-alunos* que não são escolhidos para os times. Outras atividades que trabalham o corpo são realizadas em oficinas, como capoeira, teatro e dança junina, mas não são frequentes.

Em diferentes espaços e em diferentes momentos a posição de sujeito *menino-aluno-esportista* é produzida e reiterada, por meio de práticas curriculares relacionadas ao futebol. Ela é produzida e reiterada na sala de aula...

Célio brinca de chutar bolinha de papel pela sala, enquanto profissional da escola pega material no armário (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Cadeira cai no chão, em sala de aula, e crianças gritam – Zero! Galo!<sup>85</sup> (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

---

<sup>85</sup> Zero e Galo são gritos da torcida do Cruzeiro e do Atlético, times de futebol de Minas Gerais.

Sérgio chuta lápis e borracha pela sala (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Omar conversa e profissional da escola diz – Ô Omar, vou te deixar sem futebol...

Omar faz silêncio (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

### Na biblioteca...

Profissional da escola – Gente, quem vai pegar livro pode vir aqui.

Lauro – Vale pegar de time? (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Pesquisadora – Dos livros que você leu na biblioteca, qual você mais gostou?

Anderson – Um livro lá do Ronaldinho Gaúcho.

Pesquisadora – Como é esse livro?

Anderson – É do Ronaldinho, jogador de futebol (Fragmento de conversa gravada com aluno, agosto de 2010).

### No recreio...

No recreio, meninos chutam latinha, chutam bolinha, chutam garrafinha, chutam bola no campo (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

No recreio, meninos estão jogando futebol em uma quadra de futebol e em outra quadra que está com rede de vôlei (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

### Em aulas de educação física...

Pesquisadora – O que você mais gosta nessa escola?

Douglas – Educação física!

Pesquisadora – O que você gosta de fazer na educação física?

Douglas – Jogar futebol!

Pesquisadora – Além de jogar futebol na educação física, tem mais coisas que você gosta?

Douglas – Não! (Fragmento de conversa gravada com aluno, agosto de 2010).

### Em álbuns de figurinha...

Urian e Raul trocam figurinhas de jogadores de futebol enquanto profissional da escola escreve no quadro (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Aroldo, Mauro e Lourival estão jogando *tapão* com figurinhas de futebol. Lourival oferece dez figurinhas em troca de uma que Aroldo tem (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

### Em cartazes da escola...

Profissional da escola – Eu vou colar esse cartaz para vocês escreverem o nome aqui.

No cartaz tem um *menino* com blusa amarela e verde, short azul, chuteiras pretas e meias amarelas, dentro de um campo de futebol. Ele está com um pé em cima de uma bola, segurando um cartaz amarelo, escrito com letras verdes – Torça pelo Brasil! No fundo tem uma trave de futebol.

Crianças assinam o nome no cartaz. Fazem isso com alegria (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).<sup>86</sup>

#### Em trabalhos escolares...

Profissional da escola pede às crianças para fazerem um desenho sobre a amizade. Zulmar desenha dois jogadores de futebol, Robinho e Kaka. Ele escreve *Amigos para sempre* e, na letra o de amigos, desenha uma bola de futebol (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

#### Em blusas...

Profissional da escola entra em sala e pergunta onde está a blusa de uniforme de Herculano. Ele está vestido com uma blusa de futebol do Atlético (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Normas de gênero presentes no currículo pesquisado constituem *corpos-meninos-alunos* que chutam bolas, garrafinhas, papezinhos amassados, embalagens de suco, borrachas, lápis e outras coisas que veem pelo chão; meninos que trocam figurinhas de jogadores, que desenhavam jogadores, que leem revistas e livros sobre futebol, que descem ávidos por chutar bolas nas quadras, nos horários de recreio e de educação física. Discursos de produção do *menino-aluno-esportista que gosta de futebol circulam nas veias<sup>87</sup>, na pele, nos músculos, no chão, nas paredes, nas falas, nos desejos, no ar...*

Profissional da escola – O Fernando vai estar com a gente e eu quero que vocês o respeitem. Ele vai ficar até o final do ano. Vai ter dia que não vai ter futebol, ouviu?

Várias crianças em coro – Ah não!

Profissional da escola – É... Educação física não é só futebol (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Profissional da escola apresenta sua proposta para as aulas de educação física. Ele fala sobre a preferência do futebol em todas as turmas e fala da importância para as crianças que elas aprendam outros esportes também. Ele comenta – Eu fui a todas as salas e todo mundo queria futebol. Aí eu falei pra uma turma: hoje não tem futebol (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

#### Algum tempo depois...

Fúlvia pergunta ao profissional da escola que está dando aula de educação física – Ô Fernando, por que você só fica com os *meninos*?

Profissional da escola – Você tem razão, mas sabe por quê? Porque vocês, *meninas*, são mais educadas e aí, eu fico com os *meninos* para evitar de acontecer alguma briga.

Fúlvia – E por que você não dá uma coisa só?

<sup>86</sup> Esse cartaz foi feito em período de realização da Copa do Mundo.

<sup>87</sup> Butler (2002, p.163) diz que os discursos “se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue”, em uma entrevista concedida a Prins e Meijer (2002, p.163).



Profissional da escola – Futebol pra todo mundo?

Fúlvia – Não. Você não falou que ia dar cada dia uma coisa?

Profissional da escola – Tá joia. Eu vou conversar com a Amanda pra ela ficar com os *meninos* e eu fico com vocês (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Mais um tempo depois...

Profissional da escola – No começo deu muito certo, tive umas aulas boas, tive um bate papo, depois os *meninos* desistiram assim. Quiseram voltar pro futebol (Fragmento de conversa gravada, outubro de 2010).

O futebol não é apenas uma prática constituída como desejada por grande parte dos *meninos-alunos*, mas é também algo que impede a produção de formas alternativas de atividades corporais, no currículo. Como prática curricular produzida em meio a relações de poder, ela atua de modo a convocar *meninos-alunos* a se tornarem cada vez mais eficientes corporalmente, a se tornarem cada vez mais fortes, ágeis e competitivos. A norma de que *meninos gostam de futebol* é constantemente reiterada e, aliada à *técnica esportiva* presente na prática desse jogo, esses mecanismos de poder demandam aos *corpos-meninos-alunos* o ímpeto por se tornarem cada vez mais hábeis corporalmente para que sejam valorizados como jogadores e sejam convocados por seus colegas, na formação dos times.

Por meio da *técnica de ordenamento esportivo*, presente na prática curricular do futebol, *meninos-alunos* posicionam uns aos outros em uma ordem de habilidades no jogo, que os incita a se tornarem cada vez mais eficientes corporalmente. Isso ocorre quando, antes de iniciar o jogo, dois meninos se alternam na escolha daqueles<sup>88</sup> que vão fazer parte de seus times. Aqueles que sobram comumente mostram-se chateados, permanecem nas arquibancadas, assistindo aos jogos, ou, então, jogam *queimada*. Alguns levam luvas de goleiro ou bolas para as quadras, na expectativa de conseguirem participar do jogo e voltam do pátio, após o recreio, sem conseguirem entrar em campo. Nos horários de educação física, quando são orientados por profissionais da escola, os *meninos-alunos* que não são inicialmente escolhidos, conseguem jogar posteriormente, na troca de times, mas o estigma de *ruim de bola* permanece.

Na prática curricular do futebol, é acionada, então, *uma técnica esportiva* para a produção da eficiência corporal dos *corpos-meninos-alunos*. A atuação

---

<sup>88</sup> Geralmente, uma *menina-aluna* da turma também participa dos jogos no horário do recreio e outras *meninas-alunas* também participam no horário da educação física. No entanto, essa participação de é, muitas vezes, disputada pelas *meninas-alunas*.

dessa técnica pode ser vista na resposta que Renan me dá à pergunta – *Como você sabe quem é mais forte?* – dirigida a ele, depois que apresenta uma relação de nomes, do colega que ele considera mais forte ao menos forte, incluindo ele próprio.

Renan responde – Pelo chute. Quem é mais forte chuta mais forte no futebol (Fragmento de conversa informal, agosto de 2010).

Assim, essa *técnica de ordenamento esportivo* dos corpos atua, no currículo pesquisado, de modo a demandar *corpos-meninos-alunos* fortes e com habilidades esportivas. Diante da valorização desses corpos, a posição daquele que joga, mas não gosta muito do jogo, também é constituída.

Pesquisadora – Quais as coisas que você mais gosta de fazer?

Antônio – É brincar.

Pesquisadora – De quê?

Antônio – Na educação física, de futebol. De vez em quando eu não brinco.

Pesquisadora – Quando você não brinca, o que você faz?

Antônio – Fico brincando com as menina de queimada.

Pesquisadora – E por que é que de vez em quando você não brinca?

Antônio – É porque... eu não gosto muito assim de futebol não, mas eu gosto. Mas é que eu fico brincando mais é de futebol.

Pesquisadora – Você não gosta muito de futebol. E do que você gosta de brincar?

Antônio – É... *queimada*... É *queimada*, só (Fragmento de conversa gravada, agosto de 2010).

Se os espaços e as práticas curriculares convocam ao jogo de futebol, se a norma de que *meninos gostam de futebol* é constantemente reiterada no currículo, deixar de jogar o futebol ou demonstrar que não o aprecia tornam-se atos difíceis de serem mantidos. Aquele que não participa do jogo é posicionado como alguém *diferente* no currículo pesquisado.

Ele no começo, ele brincava, pegava os gravetinhos assim – Olha professor/a, estou fazendo agora uma construção... e os gravetinhos eram coisas muito importantes pra ele. É... ele tinha sempre uma forma diferente... Os meninos, por exemplo, iam jogar futebol, iam jogar bola, as meninas também e ele sempre ficava pertinho de uma árvore, gostava muito da natureza, sempre contava o caso de algum animal que ele ganhou... (Conversa gravada com profissional da escola, agosto de 2010).

Se futebol e *menino* são coisas tão atreladas, aquele que não pratica esse esporte provoca um estranhamento. A posição de sujeito *menino-que-não-joga-futebol* é constituída, então, como aquela a ser ocupada por *meninos-alunos* que, muitas vezes, ficam sozinhos no pátio, por não se juntarem aos considerados *normais*, aos *iguais*. A anormalidade do *menino* que não se dedica a esportes também está presente em um discurso médico, na descrição dos *meninos* que são portadores do *transtorno de identidade de gênero*. Esses meninos são descritos, em

um manual publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (2002, p.548), como aqueles que, além de outras características,

[...] evitam brincadeiras rudes e esportes competitivos e demonstram pouco interesse por carrinhos ou caminhões ou outros brinquedos não-agressivos, porém estereotipicamente masculinos.

Nesse discurso, os esportes competitivos são entendidos como atividades *masculinas*, e não demonstrar interesse por eles é considerado uma atitude de *meninos* que são portadores de um *transtorno*. Apesar de o diagnóstico desse transtorno envolver avaliações complexas, que não se resume a identificar as características descritas, esse discurso científico divulga o que Butler (2007, p.28) chama de “[...] ideais e domínio da masculinidade e da feminilidade adequadas e inadequadas” e contribui para divulgar a anormalidade do *menino* que não gosta de esporte competitivo. Ele opera juntamente com o enunciado amplamente divulgado, nas escolas, de que *menino gosta de futebol*, para constituir como *diferente* e *solitário* aquele que não pratica esse esporte. Contudo, se do *menino-aluno* é cobrado gostar de futebol, a *menina-aluna* é aquela que, muitas vezes, necessita requisitar ajuda de um/a profissional da escola para conseguir entrar em campo.

Na hora da educação física, Viviane reclama que os *meninos* não estão deixando as *meninas* jogarem futebol. Um/a profissional da escola chama os *meninos* e eles explicam que não as deixaram ficar em campo, porque estavam preocupados que elas se machucassem.

Viviane – Que preocupado! Eles estão querendo é bater na gente!  
(Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Tal como nessa prática curricular, em outras épocas, no Brasil, também foi dificultado o acesso de *mulheres* a práticas esportivas. Sousa (1994) descreve como o esporte está presente, no século passado, em escolas de Belo Horizonte, públicas e particulares, como prática predominantemente *masculina*. Podemos ver, no trabalho dessa autora, como o corpo *masculino* esportivo é produzido no Brasil e especificamente em Belo Horizonte, concomitantemente ao corpo pouco esportivo da *mulher*. Das muitas maneiras de se instituir atividades físicas diferentes para *homens* e *mulheres* que Sousa (1994) descreve, está um decreto-lei presidencial de 1941, que proíbe a prática de esportes considerados não compatíveis com o corpo da *mulher*. Sousa (1994) cita também uma deliberação do Conselho Nacional dos Desportos de 1965, que proibiu às *mulheres* praticar lutas, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, pólo rubby, halterofilismo e baseball. Durante muito tempo, no século passado, várias práticas esportivas foram entendidas, portanto,

como não adequadas a *meninas e mulheres* (SOUSA, 1994). Assim, corpos *masculinos* foram constituídos como corpos mais adequados a atividades esportivas.

O enunciado de que o esporte pode prejudicar de alguma forma o corpo *feminino* também está presente no currículo, quando *meninos-alunos* dizem que não deixam as *meninas-alunas* ficarem em campo, para que não se machuquem. Entretanto, essas práticas curriculares de exclusão de *meninas-alunas* dos jogos de futebol concorrem com um discurso de igualdade e equidade de direitos entre *meninos-alunos e meninas-alunas*.

Célia está *emburrada*, com as mãos segurando o rosto e assentada na arquibancada.

Pesquisadora – O que houve, Célia?

Célia – Os *meninos* não querem deixar a gente jogar futebol.

Pesquisadora – Por quê?

Célia – Acho que é porque a Silvana não veio.

Pesquisadora – Por quê?

Célia – Porque a Silvana é boa, aí eles deixam. Foi o Joel que falou pra todo mundo – Se as *meninas* entrarem, elas vão estragar tudo.

Célia conta para @ profissional da escola o que está ocorrendo. @ profissional da escola fala para os *meninos* que as *meninas* também têm que jogar. Um *menino* reclama.

Heitor – Você não disse que a educação física era livre?

@ profissional da escola explica que é livre, mas que as meninas também têm direito de jogar.

Heitor – Então a gente pode ir para outra quadra e elas ficam aqui?

Profissional da escola – Não. Elas são poucas, não têm como formar um time (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

Na prática curricular descrita acima é divulgada uma concepção de igualdade de direitos – *as meninas-alunas têm o direito de jogar tanto quanto os meninos-alunos* – e, também, de equidade de direitos - se elas não têm como jogar separadas dos *meninos-alunos*, por serem em menor número, devem se juntar a eles. Todavia, se *meninas-alunas* entram em campo, também se submetem aos ditames competitivos, comumente direcionados aos *meninos-alunos*.

Os meninos decidem fazer time de três, que vão se revezando na quadra. Débora e Célia entram em campo e correm de mãos dadas.

Profissional da escola – Célia e Denise! Soltem as mãos para correr atrás da bola! Tem que dar o sangue! (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010)

Sim, o futebol, como esporte competitivo, como prática que divulga um conjunto de significados, propaga a necessidade d@ jogador/a *dar o sangue*, superar limites corporais, buscar a melhor performance possível, esforçar-se ao máximo para vencer. Por meio dessa prática curricular, é demandado, então, @ alun@ competitivo, que se esforce por vencer. Para Gadelha (2009), a intensa

competitividade é uma demanda do *capitalismo contemporâneo* aos sujeitos, que são levados a estabelecer “entre si relações de concorrência” (GADELHA, 2009, p.151). Um exemplo dessa demanda por competitividade pode ser visto a seguir.

A general Electric descobriu que poderia elaborar um projeto em menos de dois meses (que antes demoraria seis meses) se criasse uma equipe globalizada. Tóquio Paris e Nova York mandaram seus engenheiros e estabeleceram os padrões do projeto. Quando o pessoal de Tóquio está terminando o dia, envia o projeto todo para Paris, que começa o trabalho onde Tóquio terminou. Nova York recebe de Paris, trabalha e manda para Los Angeles, que manda para Tóquio. No dia seguinte, os engenheiros japoneses se surpreendem com a rapidez com que seus colegas da GE avançaram o projeto nas dezesseis horas que eles estavam fora, e não querem ser deixados para trás. A GE consegue, assim, encurtar a elaboração de um novo motor, avião ou turbina em praticamente 66% e seus custos em 20% (KANITZ, 1996, p. 98 apud SILVA, 2005, p. 97).

A competitividade, que é requisitada no mundo do trabalho, é também produzida, no currículo pesquisado, pela prática do futebol. No entanto, um discurso concorrente de crítica a essa lógica competitiva também é veiculado.

Eu acho pobre a ideia – Só futebol. Porque viemos de um país onde o futebol manda. Não gosto disso. Não, não é, por que futebol? Eu jogo futebol desde novo. E daí? Então a hora de mudar é agora. Eu acho que o futebol não é só um esporte, é um estilo de vida na verdade. Quem gosta de futebol frequenta campos, são outros quinhentos. Eu não gosto do futebol porque eu acho que é uma maneira que une as pessoas demais de uma maneira muito fútil. Ah! Vão jogar futebol, vão ver futebol, vão tomar uma cerveja e jogar futebol. Tudo é futebol! O ato de jogar futebol é interessante. Eu jogo futebol às vezes, uma vez por semana, né, é bacana. Mas, vamos divertir. Não aquela coisa de competição. No futebol tem duas coisas que eu não gosto: competição... Já entra no campo querendo ganhar. Ganhar, ganhar, ganhar. Por quê? É a competição social que envolve. A mídia passa a ideia de competição, aí você vai vendo propaganda, novela, programas, e vai absorvendo isso desde pequeno. E aí já cria o hábito de competição. Depois começa a jogar futebol, competição também. E a gente já cresce com a ideia de competição como um todo, que você já chega lá fora disputando a sua vaga. (Fragmento de conversa gravada com profissional da escola, outubro de 2010).

No currículo está presente, então, a crítica à competição exagerada no futebol e em outros espaços sociais e culturais. Essa competitividade, que é demandada aos *meninos-alunos*, no currículo, por meio da prática do futebol, também é divulgada por meio de um *estilo esportivo* (EHRENBERG, 2010) *de se relacionar*. Por meio desse estilo esportivo, as relações entre @s alun@s são constituídas nos moldes de uma competição esportiva, em que há aquel@s que vencem, aquel@s que perdem, aquel@s que são melhores e aquel@s que são piores. Nessa competição, um *ranking de habilidades* é divulgado e visibilizado, por meio da ordenação dos corpos, o que incita à busca por uma melhor *performance* entre os sujeitos envolvidos.

Profissional da escola – Agora vamos ver quem vai ler mais bonito: os *meninos* ou as *meninas* (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Profissional da escola – O texto que vocês fizeram sobre o filme tem cada um sensacional. Então, hoje, eu vou pedir pra vocês fazerem um desenho sobre o filme. E eu quero que coloram o desenho também. Um colorido bem bonito, pra gente fazer uma exposição pela sala. A gente vai escolher o desenho mais bonito e o texto mais bacana (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Profissional da escola fala com as crianças sobre as pastas que el@s fizeram com trabalhos feitos sobre os livros lidos por el@s – Hoje eu vou entregar as pastas para a Marina, pra na semana que vem ela vir aqui presentear a pasta que ela achou mais legal (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

Os concursos, as disputas, os campeonatos estão presentes, atualmente, em vários campos educativos. Basta acessarmos *sites* de escolas, do Ministério da Educação e de outros órgãos destinados a gerir os processos educativos no Brasil, para que possamos ver propostas de olimpíadas de matemática, português, campeonatos esportivos, concursos de redações. Citando Ehrenberg, Soares (2005) afirma que, na contemporaneidade, há “[...] uma invasão no espaço político, social e mental de um modo de vida que tem como suporte a competição esportiva” (SOARES, 2005, p.45). As relações humanas são construídas com base nesse modelo que apela insistentemente para a ultrapassagem de limites. (SOARES, 2005). É esse estilo esportivo (EHRENBURG, 2010) que está presente em vários discursos no campo da educação brasileira, que também se materializa nas relações entre alun@s, constituindo o processo educativo como um jogo esportivo. No jogo em sala de aula, aquel@ que acerta a questão, aquel@ que faz a tarefa de forma considerada melhor, vence.

Profissional da escola lança uma pergunta para a turma. Várias crianças participam, dando respostas. Jorge acerta e comemora.

– Acerteeeeeeee!

A cada pergunta que o profissional da escola lança, várias crianças pedem:

– Agora deixa eu, professor/a!

– Deixa eu!

– Deixa eu!

Muito me impressionou o quanto as crianças querem participar, responder às perguntas (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Oswaldo diz que a letra do Heitor está muito feia. Hugo olha o caderno dele e diz – Não tá não, Oswaldo.

Oswaldo – Tá. A minha tá mais bonita (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Profissional da escola pede às crianças para falarem palavras derivadas de flor. Crianças vão falando e disputando.

– Eu que falei essa.

– Eu que falei.

- Fui eu que falei primeiro (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Nesse jogo escolar, importa vencer, acertar, fazer algo melhor que @ outr@. Importa também estar bem posicionado no *ranking* de desempenho dos alun@s.

Profissional da escola entrega provas. Crianças levantam-se de suas cadeiras e rodam pela sala para saber as notas d@s colegas. Algumas crianças falam as notas, comparam sua nota com a d@s outr@s e divulgam sua ordem de classificação.

- Cristina, olha só: eu tirei a maior nota dos *meninos!*

Fernando também veio me dizer - Eu sou mais esperto que um tanto de *menino* aqui da sala. Minha nota tá maior que a do Gilberto, do Heitor... O Breno tirou 5 e eu tirei 8.

Raiane pergunta à Silvana, que tem tido notas mais baixas, quanto ela tirou na prova e ela responde - Não sei. Nem olhei (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

Por meio dessa prática curricular, @s alun@s são, então, posicionad@s em uma ordem de desempenho nas provas que os qualifica como melhores ou piores que, mais espertos ou menos espertos que, modo a produzir o interesse por um desempenho melhor. A visibilidade, a divulgação do desempenho de cada um atua como estímulo à produção da competitividade e, também, para constituir a posição daquel@ que tira uma nota tão baixa, que @ faz ter vergonha de divulgá-la, de mostrá-la<sup>89</sup>.

Ao pesquisar o currículo dos reagrupamentos escolares das escolas municipais de Belo Horizonte, Paraíso (2010c) analisa como raciocínios sobre desempenho, estão presentes na educação escolar contemporânea e como acionam *práticas e procedimentos* para governar os corpos. Segundo a autora, esses raciocínios estão presentes em políticas educacionais contemporâneas, em debates acadêmicos, na mídia, em relatórios internacionais e, também, nas escolas, onde são utilizados para “apresentarem resultados de aprendizagem das crianças às famílias; pelas famílias para tentar corrigir seus filhos e, até mesmo pelas crianças para falarem de si mesmas” (PARAÍSO, 2010c, p. 10). Podemos ver no fragmento de diários de campo anterior, como a presença desses raciocínios sobre desempenho aciona práticas curriculares como a de crianças se avaliarem umas em relação a outras com relação ao desempenho nas provas. Apesar de *meninos-alunos* e *meninas-alunas* participarem dessa competição, os *meninos-alunos* são aqueles que mais verbalizam suas participações.

<sup>89</sup> Essa análise foi realizada utilizando como referência também a nota da *menina-aluna* informada por um/a profissional da escola.

Assim, se os mecanismos disciplinares para a produção do alun@ eficiente concorrem com normas de gênero na sala de aula, o *estilo esportivo* presente no currículo pesquisado atua em sintonia com essas normas para demandar *corpos-meninos-alunos* competitivos e eficientes. Eles constituem a posição de *sujeito menino-aluno-esportista*, como aquela a ser ocupada por *meninos-alunos* que atuam como jogadores na sala de aula e no pátio, que se relacionam com o estudo e com a aprendizagem, como se estivessem em um jogo esportivo. Dentro de sala, essa posição é divulgada por atos de *meninos-alunos* que disputam quem acerta a uma questão do livro didático...

Profissional da escola vai escolhendo o@s alun@s para responder a questões do livro.

Xavier – Deixa eu fazer, ah nem... o Lauro já fez um tanto e eu não fiz nenhuma...

Alun@s disputam para responder, principalmente os *meninos*. Depois disputam quem acertou a resposta – Eu que falei primeiro!

Ou então – Não falei?

Essa disputa é verbalizada quase exclusivamente pelos *meninos-alunos* (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Murilo – Quem sabe a última? Ó! Eu sei! É Senegal. Eu sei!

Profissional da escola escreve a resposta no quadro.

Murilo – Falei! (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Disputam quem consegue terminar primeiro as anotações do quadro ou os exercícios em sala de aula...

Francisco – Acabei.

Mateus – Eu que fui primeiro (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

*Meninos-alunos* disputam quem está mais adiantado para copiar os exercícios do quadro.

Lúcio – Em qual ocê tá?

Anderson – Eu tô na quatro.

Alexandre – Mentira!

Anderson – Olha aqui!

Celso – Eu tô na cinco (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Carlos e Éverton estão na sala da coordenação, fazendo cópias, como castigo por terem brigado.

Carlos mostra seu caderno pra mim e diz – Eu já copiei mais que ele, olha aqui.

Éverton – Olha o tanto que eu já copiei, Cristina (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Nessas práticas, principalmente os *meninos-alunos* são convocados a se portarem como se estivessem em um jogo em que se ganha em primeiro, segundo, terceiro lugares, etc. Por meio da *técnica de ordenamento esportivo*, *meninos-alunos* são posicionados em ordens classificatórias de acordo com a rapidez ou eficiência



com que realizam uma atividade de estudo, em sala de aula, e são convocados a se tornarem cada vez mais eficientes e mais ágeis para conseguirem o primeiro lugar. Para Silva (2008, p.43) “[...] vivemos em um tempo no qual a velocidade passa a ser cada vez mais essencial e fundamental em grande parte das tarefas executadas” (SILVA, 2008, p. 43). Agilidade (KLAUS, 2004, p. 118), assim como competitividade (GADELHA, 2009, p. 156) são demandas do mercado na contemporaneidade (KLAUS, 2004; GADELHA, 2009) que, no currículo pesquisado, estão presentes. Nos *jogos* produzidos em sala de aula, aqueles que ocupam a posição *menino-aluno-esportista* comemoram o término de uma atividade ou o acerto de um exercício...

Flávio levanta-se e diz – Acabei a prova!  
Romeu também se levanta e dança, comemorando o término da prova  
(Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Profissional da escola corrige adições no quadro. Manuel acompanha a correção e grita – Acertei!  
Ele faz o gesto de que venceu, sacudindo os braços no alto (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Mas também comparam sua posição no *jogo* em relação àquele que não *venceu*...

Enquanto *meninas-alunas* estão concentradas, fazendo a prova, *meninos-alunos* disputam quem encontra seu bairro em um mapa da cidade que está na prova.

Carlos – Achei!

Douglas – Achei o meu!

Antônio – Achei, seu burro! (Fragmento de diário de campo, maio de 2010).

Assim, aquele que consegue uma vitória – que consegue achar a resposta de uma questão da prova – não apenas comemora sua vitória, mas, também, o considerado *fracasso* do colega. Entretanto, se *meninos-alunos* são constituídos como aqueles que devem demonstrar maior competitividade que *meninas-alunas*, se disputam entre si, como se estivessem em um jogo esportivo, quando se reúnem para formar um *time*...

Arón assenta-se junto com Sílvio para fazer em dupla um desenho para um concurso de desenho sobre preservação ambiental. Arón desenha o mar.

Sílvio – Deixa, Arón, que eu faço o mar.

Arón continua a desenhar.

Sílvio – Não... fio....

Arón arrasta a mesa, bate forte na mesa e vai falar com @ profissional da escola que está em sala de aula. Profissional da escola explica para os dois que é para eles desenharem juntos. Voltam para as carteiras.

Arón – Eu desenho o sol.

Sílvio – Eu vou desenhar o mar.

Sílvio desenha o mar e depois começa a desenhar o sol também.

Arón – Não! Vou te dar um soco – e faz o gesto.

Após um tempo, Arón e Sívio brigam porque os dois querem desenhar a tartaruga.

Arón – Se a gente não ganhar o primeiro lugar, eu te dou um soco! Ah... Foda-se! (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Nessa prática curricular, *meninos-alunos* disputam entre si a realização de uma atividade com vistas a vencer um concurso. A possibilidade de vencer, de ser o primeiro colocado é o que os mobiliza a desenhar e a disputar entre si quem desenha o quê. Atuam, nessa prática, portanto, normas de gênero que produzem a maior competitividade do *menino-aluno* e uma *técnica de ranking* que os incita a fazerem os melhores desenhos para serem os primeiros colocados. A reiteração desses atos, no currículo pesquisado, constitui, assim, a posição de sujeito *menino-aluno-esportista*, como aquele que é competitivo, que estuda e aprende por meio de *práticas curriculares esportivas*.

Se variadas práticas curriculares se configuram como um jogo, a maioria dos atos competitivos, ao serem divulgados mais por *corpos-meninos-alunos*, reitera a norma de que *a competição é uma característica principalmente masculina*. No entanto, para que essa competitividade seja vista como *natural*, ela é, também, divulgada como característica própria aos estudantes do segundo ciclo.

É visível o interesse por atividades com regras definidas – jogos de tabuleiro, como o xadrez, o dominó, a dama –, por esportes que propiciem a competição entre as partes e, atualmente, pelos jogos eletrônicos. Embora os jogos eletrônicos não pressuponham a existência de um adversário humano, suscitam a competição com a própria máquina, abrindo possibilidades para desafios cada vez mais crescentes do raciocínio, na busca de novas estratégias capazes de superar limites (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2009, p.19).

O interesse por jogos competitivos é entendido como próprio dos pré-adolescentes em geral. Aquele que não se interessa por atividades competitivas, tal como o *menino-aluno* que brinca com gravetinhos, em vez de jogar futebol, é visto com um pré-adolescente *diferente*, fora dos padrões. Se a competitividade é produzida como própria a pré-adolescentes e a *meninos-alunos*, e se a competição por *quem é mais ágil* é prática cotidiana entre *meninos-alunos*, um discurso concorrente, que divulga o respeito às diferenças, o respeito a quem executa uma tarefa de forma mais devagar também está presente.

As experiências escolares de ensino e aprendizagem dos estudantes e dos professores precisam estar comprometidas com a diversidade, com ações diversificadas que considerem as diferenças de ritmos e formas de aprender, o que colabora para a criação de oportunidades mais igualitárias para todos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2009, p. 10).

Profissional da escola pergunta a Hilton – Quatro vezes quatro?  
 Hilton não responde na mesma hora e crianças o criticam.  
 Profissional da escola – Calma! Cada um de nós é igual um carro. Tem carro que anda mais rápido, tem carro que anda devagar, cada um tem seu tempo (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Nas enunciações acima, o respeito aos diferentes ritmos na realização de tarefas é divulgado por um discurso docente. No entanto, esse discurso concorre com prescrições de gênero e com mecanismos de poder que visam produzir o corpo ágil e eficiente do alun@. Além de ágeis, *corpos-meninos-alunos* fortes, e competitivos são demandados, no currículo pesquisado. *Meninos-alunos* portam-se de determinadas modos e são convocados constantemente a ocuparem a posição de *meninos-alunos-eficientes*. Eficiente, também, é a maneira como se dá essa produção, convocando os *meninos-alunos* de modos sutis, por meio da mobilização dos desejos, a ocuparem os lugares de sujeitos fortes, ágeis e competitivos. Para a produção desses corpos, analisei neste tópico a constituição da posição de sujeito *menino-aluno-esportista*. No próximo tópico, analiso a constituição da posição *menino-aluno-abjeto*, como estratégia para a produção de corpos *masculinos* eficientes.

### 6.3 A constituição do *menino-aluno-abjeto*

Cirino pega Henrique pelo pescoço e exige – Fala: eu sou *bicha*.  
 Henrique fala baixinho – Eu sou *bicha*.  
 Cirino – Fala alto!  
 Henrique não fala. Ele fica um bom tempo tentando se desvencilhar de Cirino, que o enforca (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Assim como Henrique, que se nega a dizer em voz alta – *eu sou bicha* – muitas outras crianças demonstram receio de serem vistas como *bichinhas* e também como *mulherzinhas* pel@s colegas. Essas duas posições de sujeito são produzidas como posições temidas e desvalorizadas, no currículo pesquisado. As crianças aprendem que ser considerado *bichinha* ou *mulherzinha* é ser tratado com desprezo, com desrespeito, é ser agredido constantemente pelo fato de apresentar características tidas como *femininas*. Aqueles que são colocados nessas posições comumente ficam sozinhos, quando há atividades em dupla ou em grupo.

Trabalho em duplas. Otávio, que é considerado *mulherzinha* pel@s coleg@s, fica sozinho, como acontece constantemente (Fragmento de diário de campo, julho de 2010).

Brincam sozinhos ou fogem do pátio, na hora do recreio...

Encontro com Osmar, que é chamado constantemente de *mulherzinha* pel@s coleg@s, no corredor da escola, na hora do recreio. As outras crianças da turma estão no pátio. Pergunto a ele – Você não vai para o pátio?

Ele faz *não* com a cabeça.

Pergunto então – O que você está fazendo?

Osmar – Lendo livrinho.

Ele está com uma revistinha na mão. Depois disso, uma profissional da escola o vê e diz que ele não pode ficar ali. Ele caminha em direção ao pátio e, quando ela vira as costas, ele volta escondido. Essa é a segunda vez que o vejo *fugir* do pátio (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Profissional da escola: O Sérgio era um *menino* muito tranquilo, só que muito sozinho e um pouco tristonho, até por essa abordagem dos alunos, né, em relação a ele.

Pesquisadora – O que eles faziam?

Profissional da escola – Eles o isolavam e quando se aproximavam era para falar: o Sérgio é *mulher*, olha o cabelo dele. E ele não revidava. (Fragmento de conversa informal, agosto de 2010).

### São desprezados e criticados pelos seus modos de agir...

No ônibus de passeio, Joel, que é constantemente chamado de *mulherzinha*, diz para Iran:

- Iran! Iran! Somos os primeiros – Sorri.

Iran levanta os ombros como quem diz – *Não tô nem aí.*

Joel chama @ profissional da escola e Iran o imita fazendo voz aguda, em tom de crítica.

Joel se cala, enche os olhos de lágrimas e vira-se para o lado da janela (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

### São, também, agredidos de variadas formas...

Vinícius, que é chamado de *mulherzinha*, está assentado em sua cadeira. Nelson passa por ele para ir jogar pontas de lápis na lixeira e lhe bate na cabeça. Na volta, Nelson passa novamente por Vinícius e lhe bate novamente na cabeça. Tais atos são constantes e praticados por vári@s alun@s, que se aproveitam do momento em que @ profissional da escola não está vendo, para realizá-los (Fragmento de diário de campo, setembro de 2010).

Um/a profissional da escola entra em sala e conta que, na hora da aula de educação física, algumas *meninas* estavam batendo na janela de outra sala, atrapalhando a aula. Vários *meninos* gritam: É Marlene... É Débora...

Ao que Josias emenda – É... André... – e explica – André é *mulher!*

Sílvia engrossa o coro – É... André...

Várias crianças – É... André...

Outr@ profissional da escola diz que, de agora em diante, a educação física vai ser somente no pátio de baixo.

Josias fala baixo para André – Mulherziiiiinha...

Emerson dá chutinhos na bunda do André por trás da cadeira, olha depois para Josias e ri. Ele continua a dar chutinhos no André e depois diz para Josias, que gravou o André junto com as *meninas*, no seu celular. Josias simula um chute na cabeça do André e Cláudio o ameaça de dar um soco na cara. André fica parado e com os olhos cheios de lágrimas. @ profissional da escola que os acompanha está distribuindo livros a@s alun@s (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Sandro está no corredor, na hora do recreio. Passa um *menino-aluno* e o critica – A cabritinha! Ui!

Faz um gesto de dobrar o pulso e deixar a mão solta. Sandro se esquiva (Fragmento de diário de campo, outubro de 2010).

Profissional da escola diz para as crianças fazerem desenhos em dupla e diz para cada criança fazer com a criança que está assentada na fileira de carteiras ao lado. Josué acha ruim e fala que não quer fazer a atividade junto com Douglas. Ele passa ao lado da carteira de Douglas e a chuta. Profissional da escola não percebe. Douglas assusta-se e faz cara de apreensivo. @ profissional da escola diz a Josué que ele pode fazer a atividade sozinho. Douglas também fica sozinho (Fragmento de diário de campo, outubro de 2010).

Danton passa por Reinaldo, dá dois soquinhos na cabeça dele, um chute na perna e vai para o seu lugar (Fragmento de diário de campo, outubro de 2010).

Os *meninos-alunos* considerados *mulherzinhas* ou *bichinhas* sofrem agressões, na maioria das vezes, longe do olhar d@s profissionais da escola. Essas agressões ocorrem quando @s profissionais estão virados para o quadro, quando estão distribuindo materiais, quando estão passando de carteira em carteira, conferindo atividades realizadas pel@s alun@s, quando estão longe das crianças, durante o recreio, nos corredores, na saída da escola. Comumente são agressões que não se desenvolvem de uma disputa por materiais ou espaços, ou de uma desavença ocorrida anteriormente.

Profissional da escola fala para Miguel, que é chamado de *mulherzinha* pelos colegas, para trocar de lugar com outra criança.

– Eu quero que o Miguel troca de lugar com o Francisco.

Pedro, que estava ao lado do Francisco, diz – Ah não! O Miguel não vai ficar aqui não.

Pedro levanta-se da sua cadeira e assenta-se na cadeira de trás, dizendo – Pelo amor de Deus!

Miguel assenta-se em seu novo lugar e Pedro lhe diz – Ocê é feio demais, heim, Miguel!

Vira-se para Francisco e fala com ele sobre o Miguel – Ele tem problema. Escreve assim ó... (Mostra o jeito que Miguel escreve com o lápis).

Francisco afasta-se da cadeira de Miguel.

Um/a profissional da escola passa pela cadeira do Francisco e fala com ele para chegar para frente. Ele obedece e, depois que el@ sai de perto, ele afasta-se novamente da cadeira de Miguel (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Aquele que é posicionado como *mulherzinha* ou *bichinha* é agredido, criticado, isolado não apenas pelo fato de apresentar características consideradas *femininas*, mas por várias outras características que ele apresenta, sendo elas significadas como ruins ou anormais. Assim, na turma pesquisada, cada criança tem uma maneira própria de pegar o lápis, mas é a maneira daquele que é considerado *mulherzinha* que é vista como problemática, como anormal. É como se a criança

nomeada *mulherzinha* tivesse um corpo anormal ou fosse portadora de uma doença, da qual é necessário manter distância.

Para Butler (2001), os corpos são materializados, ao longo do tempo, por normas regulatórias. A materialidade do corpo, além de ser demarcada pelos discursos, também produz um domínio dos corpos sexuados considerados sem importância e sem valor (BUTLER, 2001). É assim que são constituídos os corpos dos *meninos-alunos* que são posicionad@s como *bichinhas* e como *mulherzinhas*, no currículo pesquisado: como corpos que podem ser agredidos, desprezados, criticados, isolados, desrespeitados, pois são entendidos como sem importância, como corpos sem valor. Porém, são corpos necessários para que as normas de gênero se reproduzam no currículo e, também, para que o corpo *masculino* eficiente seja produzido.

Para a produção do corpo eficiente, a força é requisitada não só por meio da prática do futebol, mas, também, por outras práticas. Por meio da *técnica de abjeção ao corpo-menino-aluno* que não se porta de acordo com os padrões normativos de gênero, a força como atributo *masculino* é produzida.

Último dia de aula. Crianças brincam enquanto profissional da escola organiza o diário. Caíque pega uma cadeira para brincar de *jogo da velha* com Sinval.

Sinval – Você não é *homem* não, sô? Até as meninas estão jogando em pé!

Pesquisadora – Homens jogam em pé?

Sinval – É porque homem é forte (Fragmento de diário de campo, dezembro de 2010).

No fragmento da prática curricular acima transcrita, a força, como atributo *masculino*, é divulgada: *para ser homem é necessário demonstrar a própria força e uma das maneiras de demonstrá-la é na forma de posicionar o corpo, ao realizar uma atividade*. Assim, a força não é significada apenas como um atributo do corpo guerreiro, como analisada no capítulo anterior, ou do corpo esportista, como analisado no tópico anterior, mas, também, como atributo de corpos *masculinos* que suportam movimentos e posições considerados mais difíceis. São corpos bastante úteis, portanto aos trabalhos pesados e desgastantes. Corpos que, a princípio, parece não serem constituídos em um currículo que preza as atividades realizadas em sala de aula, com @s alun@s assentad@s em cadeiras e que, no entanto, são produzidos no currículo. Por meio da abjeção ao corpo que não demonstra ser forte em tarefas cotidianas, *meninos-alunos* são convocados a manifestarem sua força. *Aqueles* que não assumem tais condutas são posicionados como *anormais*, como

*meninos-alunos-femininos*. Assim, por meio da abjeção aos corpos que não materializam adequadamente características consideradas *masculinas*, o corpo eficiente do *menino-aluno* é demandado, no currículo pesquisado.

Práticas curriculares de produção d@ alun@-amig@-respeitador/a são divulgadas para fazer frente às agressões e à considerada falta de respeito entre el@s, como o *Projeto Pipoca*. Nesse projeto, @s alun@s assistem a filmes, na sala de aula e, posteriormente, algumas temáticas relacionadas aos filmes passados são trabalhadas por meio de discussões coletivas. No filme *Ponte para Terabítia*, duas crianças são muito amigas. El@s costumam ir a um lugar ao qual denominam Terabítia, onde soltam sua imaginação e brincam de faz-de-conta, em meio à natureza. Para o *menino*, a amizade da *menina* que veio de fora para ali morar e que se torna sua única amiga é passada como algo muito importante.

Na escola onde esta pesquisa é realizada, *um menino-aluno* que é constantemente chamado de *mulherzinha* pel@s colegas também tem uma amiga para a qual ele sempre traz balas, chicletes, doces. No entanto, a amizade não perdura e a *menina-aluna* passa a tratá-lo como seus/suas outr@s colegas o tratam.

Moisés, que é criticado constantemente devido a sua voz, que é considerada pel@s colegas como voz de *menina*, diz – Professora...

Raiane imita a voz de Moisés chamando a professora e ri, gozando do jeito de falar do colega.

Raiane é a única colega que ainda conversava com Moisés. Ele sempre lhe trazia balas e doces para lhe dar. Agora ela também está se afastando de Moisés e criticando-o constantemente. Parece-me que as crianças precisam mostrar que não são amigas dos que são criticados para não serem criticadas também (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Como *trabalho de formiga*, as práticas curriculares de enfrentamento à abjeção estão inseridas em meio a relações de poder que operam continuamente para a constituição de *corpos-meninos-alunos*, no currículo pesquisado. Mecanismos de poder atuam para demandar *meninos-alunos* fortes, ágeis e competitivos; *meninos-alunos* que são valorizados por terem o que é considerado um adequado corpo *masculino*, com bom desempenho corporal e intelectual. Atuam também para produzir a abjeção aos corpos que não materializam esses atributos. No entanto, a abjeção a esses corpos atua, no currículo, não apenas como uma técnica que convoca *meninos-alunos* a se portarem de acordo com o que é considerado um *jeito masculino*, mas, também, como estratégia de produção de corpos *masculinos* considerados eficientes.

## 7 Considerações finais

O currículo pesquisado separa e hierarquiza corpos. Normas de gênero estão presentes para produzir os corpos que são considerados adequadamente *masculinos* e corpos que são posicionados como *meninos-alunos-bichinhas* e *meninos-alunos-mulherzinhas*. Para a constituição dessas posições de sujeito, opera, no currículo investigado, o padrão normativo *corpos-masculinos-ativos* em oposição aos *corpos-femininos-passivos*: *menina-aluna*, *mulher*, *menino-aluno-bichinha* e *menino-aluno-mulherzinha*. Posições de sujeito que demandam condutas de maior passividade, como atos de submissão às vontades e decisões de outra pessoa, de aceitação à proposta da escola, às regras e à organização escolares são constituídas como posições *femininas*. Posições de sujeito que demandam condutas de atividade, como atos de insubmissão às regras, à proposta educacional da escola, às vontades e às decisões de outr@s são produzidas como posições *masculinas*. Trata-se, portanto, de um currículo generificado que nomeia, divide, hierarquiza e governa condutas.

Enquanto *meninos-alunos* são convocados a ocupar as posições de sujeito *indisciplinado-brincalhão*, *insubmisso-desinteressado*, *desorganizado*, *agitado-ousado* e *sexualmente-ativo*, aqueles que são considerados *meninos-alunos-bichinhas* são tidos como *sexualmente passivos*; os considerados *meninos-mulherzinhas* são posicionados como *tranquilos*; e *meninas-alunas* são vistas como *sexualmente passivas*, *responsáveis-disciplinadas*, *dóceis* e *organizadas*. Embora as posições de sujeito *menino-aluno-bichinha* e *menino-aluno-mulherzinha* sejam consideradas posições *femininas*, e para ambas sejam produzidos significados relacionados à maneira de se portar, há diferenciações entre essas duas posições de sujeito. As características utilizadas para definir quem é *bicha* ou *bichinha* são características mais relacionadas à maneira de expressar a sexualidade, a afetividade, enquanto a posição *menino-aluno-mulherzinha* é definida mais por características relacionadas à maneira como o corpo se apresenta e se mostra a@ outr@: com voz aguda, com cabelo comprido, usando pertences considerados *femininos*.

Além de *corpos-meninos-alunos* serem separados de forma dicotômica como adequadamente *masculinos* e como *meninos-alunos-bichinhas* ou *meninos-alunos-mulherzinhas* esses corpos também são classificados em ordens de



habilidades consideradas *masculinas*. Força, coragem e agressividade são características valorizadas para um homem guerreiro, em várias épocas, que também são demandadas, no currículo pesquisado, a um *menino-aluno*. Por meio da atuação conjunta de normas de gênero e de uma *tecnologia de ranking*, *meninos-alunos* são posicionados e se posicionam em ordens de habilidades guerreiras, posicionamento esse que os incita a se tornarem cada vez mais guerreiros.

As análises aqui realizadas mostram como o *ranking*, como tecnologia de governo, atua juntamente com normas de gênero de modo a dispor os corpos em ordens classificatórias, posicionando os *corpos-meninos-alunos* em ordens de habilidades *masculinas* e convocando-os a atingir posições à frente nessas classificações. Um dos ordenamentos analisados nesta dissertação é o ordenamento dos *corpos-meninos-alunos* de acordo com o atributo *agressividade*: à frente no ranking da agressividade é posicionado o *menino-aluno* tido como *masculino*, aquele que é considerado adequadamente agressivo. Logo após vem a posição *menino-aluno-bichinha*, como a daquele que agride de forma considerada menos potente, como *dar tapinhas* e, por último, vem a posição *menino-aluno-mulherzinha*, produzida como a daqueles *meninos-alunos* que não demonstram agressividade e que não reagem a agressões.

As análises mostram, também, que grande parte da produção discursiva dos *corpos-meninos-alunos* tidos como adequadamente *masculinos* entra em conflito com a produção de *corpos-alun@s* dóceis e eficientes por mecanismos disciplinares presentes no currículo. As prescrições por normas de gênero da insubmissão, da agitação ousada, da desorganização, do comportamento brincalhão aos corpos considerados *masculinos*, e o embate que se trava entre essas prescrições e a demanda por corpos disciplinados constitui a posição de sujeito *menino-aluno-pedra-dura*, como aquele que é difícil de educar. A posição *menino-aluno-pedra-dura* é constituída como a daquele *menino-aluno* que necessita de reiteradas ordens e orientações d@s profissionais da escola. No entanto, apesar de normas de gênero concorrerem com mecanismos disciplinares para a produção do corpo útil, eficiente do *menino-aluno*, esse corpo não deixa de ser produzido.

Normas de gênero e um *estilo esportivo* (EHRENBERG, 2010) estão presentes no currículo pesquisado para constituir o *corpo-menino-aluno-eficiente*. A posição de sujeito *menino-aluno-esportista que é, então*, produzida, convoca *meninos-alunos* a se relacionarem entre si, nos pátios e dentro de sala de aula,

como se estivessem em um jogo esportivo, em que há aqueles que vencem, aqueles que perdem e uma ordem de classificação esportiva de *corpos-meninos*.

Em meio à demanda curricular por *corpos-meninos-alunos fortes, corajosos, agressivos, ágeis e competitivos*, a posição de sujeito *menino-aluno-abjeto* é constituída para ser ocupada por aqueles que não demonstram tais características. Aqueles que são vistos como *meninos-alunos-bichinhas* e *meninos-alunos-mulherzinhas* são criticados, desrespeitados, isolados e agredidos constantemente por não apresentarem os atributos considerados adequadamente *masculinos*. Essas posições de sujeito são produzidas, então, como posições desvalorizadas e temidas.

Nessas produções curriculares relacionadas a gênero, estão presentes alguns discursos midiáticos, médicos, biológicos e psicológicos que contribuem para a manutenção de dicotomias de gênero e para naturalização dos corpos considerados *meninos-alunos*. Discursos médicos e biológicos produzem o *corpo-menino* como dotado de características que são naturais e comuns aos corpos *masculinos*, produzindo como anormais os corpos que fogem ao padrão de gênero divulgado. Discursos psicológicos divulgam características culturalmente produzidas como *masculinas*, como sendo próprias a crianças em determinada fase de desenvolvimento, como o gosto por jogos competitivos e as atitudes de oposição a ordens e regras. Discursos midiáticos veiculados no currículo por meio de músicas, imagens de personagens televisivos impressas em materiais escolares, roupas e jogos eletrônicos, divulgam o padrão normativo do *corpo-masculino-guerreiro*.

Discursos que concorrem com essa produção generificada do *corpo-menino-aluno* também estão presentes no currículo pesquisado, como os discursos éticos, de direitos humanos, feministas e discursos de produção do corpo disciplinado. Discursos éticos divulgam o respeito a qualquer pessoa, independentemente de seu *status* social, fazendo frente à produção normativa de hierarquias de gênero. discursos sobre direitos humanos divulgam a igualdade e equidade entre *meninos-alunos* e *meninas-alunas*, concorrendo com a produção normativa de hierarquias de gênero. Divulgam, também, o direito à integridade física, concorrendo com a produção da posição de sujeito *menino-aluno-guerreiro*. Discursos feministas concorrem com a demanda produzida por normas de gênero por *meninos-alunos* desorganizados, e discursos disciplinares são produzidos em

concorrência com a demanda aos meninos-alunos por agitação, ousadia, indisciplina, desorganização e comportamento brincalhão por normas de gênero.

Alterações ao que vem sendo culturalmente divulgado como características *masculinas* também estão presentes no currículo investigado. Ao *aluno menino* significado em outros espaços como aquele com menor tendência a conversar do que *alunas meninas* (SALES, 2002, p. 40) sobrepõe-se a posição de sujeito *menino-aluno-falador*, no currículo pesquisado. Ao *aluno menino* significado como aquele que não gosta de participar de atividades artísticas e de desenhar (MENEZES, 2008) sobrepõe-se a posição de sujeito *menino-aluno-desenhista*. Ao *aluno menino* tido como aquele que aprende matemática mais facilmente (WALKERDINE, 1999; DAL'IGNA, 2007b; PARAISO, 2006b) sobrepõe-se o *menino-aluno* com menor desempenho em matemática que *meninas-alunas*, no currículo pesquisado

Escapes a essa produção normativa dos corpos e das posições de sujeito *meninos-alunos* também são produzidos no currículo pesquisado. Comumente, os corpos considerados *meninos-alunos* que escapam a essa produção generificada são posicionados como corpos considerados *femininos*, perpetuando, assim, a dicotomia *masculino/feminino* no currículo. No entanto, escapes consentidos às normas de gênero são produzidos por meio de ações coletivas coordenadas por um/a profissional da escola ou, então, em situações em que um *menino-aluno* se impõe, demonstrando outra característica *masculina*, concomitantemente.

Este trabalho mostra a existência de um currículo generificado, em que grande parte das posições disponibilizadas àqueles que são considerados *meninos-alunos* entram em conflito com o que é demandado por discursos pedagógicos para o considerado *bom aluno*. Mostra, também, que muitos dos escapes a essas posições generificadas produzem a anormalidade e abjeção do corpo que escapa às normas. A posição de sujeito disponibilizada àqueles considerados *meninos-alunos* que entra em sintonia com discursos pedagógicos e com as normas de gênero é a posição *menino-aluno-esportista*. O *estilo esportivo* (EHRENBERG, 2010) *escolar* é o que produz essa posição que demanda *corpos-meninos-alunos* que disputam nos pátios e dentro de sala para serem os melhores nos estudos e nos esportes.

Este trabalho mostra, também, que saberes sobre gênero são produzidos e divulgados não apenas pel@s profissionais da escola, mas também pelos atos corporais e de fala d@s alun@s, pela arquitetura escolar, por materiais e

equipamentos utilizados, pela internet disponibilizada aos/às alun@s, pelas músicas que el@s cantam. Enfim, um currículo escolar genericado é constituído por muito mais ensinamentos e aprendizagens do que aqueles que @s profissionais da educação planejam e põem em prática. É por isso que podemos concordar com Corazza (2001, p 13), quando diz que um currículo diz “sempre mais do que pretendíamos que dissesse, [faz] mais do que deveria fazer, [cria] o que não tínhamos previsto”.

O currículo pesquisado divide – *menino-aluno* normal ou anormal, igual ou diferente, adequadamente ou inadequadamente *masculino*. O currículo pesquisado ranqueia: do menos *masculino* ao *menino-aluno* considerado mais *masculino*. O currículo pesquisado às vezes assusta, quando demanda *meninos-alunos* cada vez mais guerreiros. Muitas vezes faz chorar, quando demanda agressões, isolamento e desrespeito àqueles tidos como *mulherzinhas ou bichinhas*. O currículo pesquisado é feito de conflitos entre a demanda por alun@s disciplinados e por *meninos agitados e ousados, insubmissos e desinteressados, desorganizados, indisciplinados e brincalhões*. O currículo pesquisado também desestabiliza: desestabiliza o *corpo-aluno* disciplinado, o *corpo-aluno* submisso às decisões e escolhas alheias, o corpo obediente, o *corpo-aluno* que não pode brincar. O currículo pesquisado busca a eficiência corporal e intelectual do *menino-aluno* por meios esportivos, competitivos. Produz a abjeção dos que se enquadram nos padrões de gênero e a valorização dos que são vistos como *mais meninos*.

No entanto, nesse currículo também há escapes, pois a atuação das normas de gênero não é garantida. As normas que demandam o *menino-aluno* que não gosta de desenhar, que tem maior facilidade para aprender matemática, que é sempre desorganizado, que não gosta da cor rosa, que conversa menos que *meninas-alunas*, não atuam continuamente ou se alteram no currículo investigado. Assim, a desconstrução do *corpo-menino-aluno* considerado natural, normal e do considerado anormal *bichinha* ou *mulherzinha*, em um currículo, também é produzida. Isso ocorre, porque um currículo, como campo cultural em que diferentes discursos circulam, entrelaçam-se e entram em conflito, é um espaço de reprodução normativa relacionada a gênero, mas também de produção de “possibilidades, conexões e movimentos” (PARAÍSO, 2010a). É um campo, portanto, de produção do inesperado, do imprevisto; de possibilidades de desconstrução do restritivo padrão binário *masculino/feminino*.

## REFERÊNCIAS

- ABATH, Daniel; CARVALHO, Nadja. A Comunicação cotidiana em GTA IV: estudo de ambiências lúdicas na realidade virtual. *Culturas Midiáticas*, João Pessoa, v. 2, p. 1-13, jul./dez. 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARÁN, Márcia; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 129-147, jan./jun. 2007.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – IV – TR*. 4ª. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: 27ª. REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t233.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2009.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
- BANDEIRA, Gustavo Andrada. “*Eu canto, bebo e brigo... alegria do meu coração*”: currículo de masculinidades nos estádios de futebol. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. *Labrys Estudos Feministas*, n. 04, ago./dez. 2003. Disponível em: <<http://e-groupes.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/berenice1.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2009.
- BIDDULPH, Steve. *Criando meninos – Para pais e mães de verdade*. São Paulo: Fundamento, 2009.
- BRITO, Mário; DUKE. *Para Zoar Cruzeiroense: Piadas, Frases e Charges*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2009.
- BRITO, Rosimeire dos Santos. Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais. In: 27ª REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t2310.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2009.

BRITO, Rosimeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p.129-149, 2006.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 153-72.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Regulaciones de Género. *La Ventana*, Guadalajara, n. 23, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/884/88402303.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2009.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. *El género em disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.

BUTLER, Judith. Performatividad, Precariedad y Políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, v.4, n.3, p. 321-336, Septiembre-Diciembre 2009. Disponível em: <[www.aib.org](http://www.aib.org)> Acesso em: 09 dez. 2009.

CAMPOS, Douglas Aparecido de. *O professor de educação física e a produção de saberes em sua prática pedagógica*. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. *Identidades generificadas no currículo da educação infantil: entre princesas, heróis e sapos*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARVALHO, Marília Pinto de. A história de Alda: ensino, raça, classe e gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 80-106, jan./jun. 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.554-74, dez. 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-93, jan./jun. 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004a.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, v.22, p.247-90, jan./jun. 2004b.

CARVALHO, Marília Pinto de. Por que tantos meninos vão mal na escola? Critérios de avaliação escolar segundo o sexo. In: 30ª. REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT14-2727-Int.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Ruídos, 2008, p. 90-124.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, dez 2009, vol.39, n.138, p.837-66

CASTRO, Celso. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica Online*, Niterói, n. 2, p.61-78, mar. 1997. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/458.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/458.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2011.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução n. 1.664 de 13 de maio de 2003. Define as normas técnicas necessárias para o tratamento de pacientes portadores de anomalias de diferenciação sexual. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 maio, 2003. Seção I, p. 10. Disponível em: <[http://www.portalmédico.org.br/resolucoes/cfm/2003/1664\\_2003.htm](http://www.portalmédico.org.br/resolucoes/cfm/2003/1664_2003.htm)>. Acesso em: 13 out. 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n. 001 de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual Brasília, 22 mar, 1999. Disponível em: <[http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao1999\\_1.pdf](http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao1999_1.pdf)> Acesso em: 29 ago. 2009.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org). *Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORSI, Adriana Maria. *Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade*. 2007. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar e gênero: um estudo com professoras das séries iniciais. In: 28ª REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23403int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23403int.rtf)>. Acesso em: 12 maio 2009.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.46, p.241-67, dez. 2007a.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas. In: 30ª. REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2007b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3467--Int.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2009.

DAMIANI, Durval; GUERRA-JUNIOR, Gil. As novas definições e classificações dos estados intersexuais: o que o consenso de Chicago contribui para o estado da arte? *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*, São Paulo, v. 51, n. 6, p. 1.013-17, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abem/v51n6/a18v51n6.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2010.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K, LINCOLN, Y. S (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DERRIDA, Jacques. Assinatura acontecimento contexto. In: DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Campinas: Papyrus, 1991 p. 11-37.

DIONISIO, Ana Carolina. O Imaginário infantil e as mídias: um estudo das representações de gênero em *websites* de entretenimento para crianças. *Iniciacom - Revista Brasileira de Iniciação Científica em Comunicação*, v.1, p. 9, 2006.

DORNELLES, Priscilla Gomes. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero*. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

EHRENBERG, Alain. *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Resende Sales.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude monstruosa: subjetividade e sexualidade no currículo do Orkut. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 148-57, jul./dez. 2007.

FERRARI, Anderson. “O que é loba??? É um jogo sinistro. Só pra quem for homem...” – Gênero e sexualidade no contexto escolar. In: 30ª. REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-2817--Int.pdf>> Acesso em: 13 maio 2009.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discursos em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1986



FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-23, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault – Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p. 253-66.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

FRANZINI, Fábio. Futebol é “coisa pra macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 25, n. 50, p. 315-28, jul./dez. 2005.

FREITAG, Marcos José Clivatti. *Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira*. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualismo*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. *Gênero no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e vivências de professoras*. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K, LINCOLN, Y. S (ORGS). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 345-62.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28 – 40.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Jean-Jacques Rousseau e a educação do corpo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 2, n. 8, dez.1997. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: maio 2011.

GOMES DE MATOS, Evandro; GOMES DE MATOS, Thania Mello; GOMES DE MATOS, Gustavo Mello. A importância e as limitações do uso do DSM-IV na prática clínica. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 27, n.3, p. 312-18, set./dez. 2005.

GRAUPE, Mareli Eliane. Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistérios alemão pode ser uma solução? *Revista Espaço Acadêmico*, n. 86, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/086/86graupe.htm>>. Acesso em: 16 maio 2011.

GUARECHI, Neuza Maria de Fátima; MEDEIROS, Patrícia Flores de; BRUSCHI, Michel Euclides. Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARECHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides (Orgs.). *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 23-49.

GURIAN, Michael. *Afinal, o que pensam os homens?* Um completo manual para entender a mente masculina. Rio de Janeiro: Alegro, 2003.

HALBERSTAM, Judith. *Masculinidad femenina*. Barcelona & Madrid: Egales, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53120152/2/METODOLOGIAS-QUEER>> Acesso em: mar. 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KANITZ, Stephen. As telecomunicações brasileiras e a globalização de serviços. *Business Communications Review – Brasil*, São Paulo, n. 3 p. 96 – 98, jun. 1996.

KLAUS, Viviane. A (re)invenção contemporânea da família, da escola e da aliança família/escola. In: 14º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2003, Campinas.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Discursos sobre gays em uma sala de aula no Rio de Janeiro: é possível queer os contextos de letramento? In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, Coimbra, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel3/LuizLopes.pdf>>. Acesso em: setembro de 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, Campinas, v. 19, n. 2, p.17-23, ago. 2008.

MACHADO, Paula Sandrine. *O sexo dos anjos: representações e práticas em torno do gerenciamento sociomédico e cotidiano da intersexualidade*. 2008. 265 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MAKNAMARA, Marlécio. O dispositivo pedagógico da nordestinidade no currículo do forró eletrônico. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: Temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010, p. 95-115.

MENEZES, Cristiane Souza de. *As masculinidades na escola: histórias e memórias da escolarização de alunos da educação de jovens e adultos da rede municipal de João Pessoa*. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MENEZES, Nayara. Dobra o número de agressões a professores nas escolas de BH. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 nov. 2010. Disponível em: [http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2010/11/28/interna\\_gerais,195058/dobra-o-numero-de-agressoes-a-professores-nas-escolas-de-bh.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2010/11/28/interna_gerais,195058/dobra-o-numero-de-agressoes-a-professores-nas-escolas-de-bh.shtml).

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Campinas, 2007. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/prog\\_pdf/prog03\\_01.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf)>. Acesso em: 09 de jul. 2009.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: MAGALHÃES, Luís Antônio Francisco; SABATINE, Thiago Teixeira; SOUZA, Bóris Ribeiro de (Orgs). *Michel Foucault: Sexualidade, Corpo e Direito*. Marília: Cultura Acadêmica, 2011, p. 47-68.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. *Educação & Realidade*, v.29, n.1, 2004, p.187-197.

NUNES, Maria Dolores de Figueiredo. *Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental*. 2002. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos estudos culturais para a educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, jan./fev. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras bem-sucedidas. In: VII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPED/UFMG/PUC-MG, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos “reagrupamentos” escolares*. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, 2006a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "FAZENDO GÊNERO 7", Florianópolis: UFSC-UDESC, 2006b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Algumas metodologias das pesquisas desenvolvidas no grupo de estudos sobre currículos e culturas (GECC) da FAE/UFMG: articulações, misturas, colagens, invenções e criações. In: AMORIM, A. C. R. (Org.). *Passagens entre o moderno e o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo*. Campinas: FE/UNICAMP, 2007, p. 40-44.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, M. A. (Org.) *Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010a.

PARAISO, Marlucy Alves. Sistemas de raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES/ V COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, Porto, 2010b.

PARAISO, Marlucy Alves. O Currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: V ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Belo Horizonte, 2010c.

PINO, Nádia Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 28, p, 174-94, jan./jun. 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Desafios da Formação. Proposições Curriculares – Ensino Fundamental – 2º. Ciclo, 2009.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n.1, p.155-167, 2002.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. “Brincar de osadia”: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares. *Cadernos de. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19, p.345-53, 2003.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, p 109-29, jan./abr. 2004.

RISTER, Maria Cleusa Peixoto Assis. A. *Inclusão escolar e gênero: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. 2008. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jun./jul. 2001.

SALES, Lilian Silva de. *Escola mista, mundo dividido: infância e construção de gênero na escola*. 2002. 90 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal do Pará, Belém.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos. *Cotidiano da escola: desvelando sutilezas e implicações nas relações de gênero no currículo em ação*. 2007. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. In: 27ª. REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t231.pdf>> Acesso em: 13 maio 2011.

SAYÃO, Deborah. Thomé. Pequenos Homens, Pequenas Mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 67-88, 2003.

SILVA, Christian Luiz da. *Investimento estrangeiro direto: da dependência à globalização*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 2005.

SILVA, Maria Carolina da. *A infância no currículo dos filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis*. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomás. Tadeu (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 247-58.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Livros perigosos para garotos e maravilhosos para meninas: o gênero social diferenciando o gênero discursivo. *Revista Signos*, v. 43, p. 143-159, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs). *Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005, v. 1, p. 43-63.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte*. 1994. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUZA, Eloisio Moulin; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. *Revista de Administração Mackenzie Online*, v.11, n.3, p.46-70, 2010.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 169-99, jan./jun. 2006.

SOUZA, Marcos Alves de. *A "nação em chuteiras": raça e masculinidade no futebol brasileiro*. 1996. 62 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília.

SPARGO, Tamsin. *Foucault y la teoria queer*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares – promotores de diferenças de gênero. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA

ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2011.

TELLES, Edna de Oliveira. Significados de gênero no cotidiano escolar de uma escola pública municipal de São Paulo. In: 27ª. REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/p233.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2009.

TELLES, Edna de Oliveira. O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo. In: 28ª. REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: <[http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos\\_28.html](http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_28.html)>. Acesso em: 14 maio 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-38.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-83, jul./dez. 2009.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.24, n.2, p.75-88, jul./dez. 1999.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco. Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 31-58, jan./abr. 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZARANKIN, Andres. *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires*. Campinas: Centro da Arte e Arqueologia -IFCH-UNICAMP, 2002.

## ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PROFISSIONAL DA ESCOLA

As pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Marlucy Alves Paraíso (professora orientadora) e Cristina d'Ávila Reis (pesquisadora mestranda) convidam você, profissional da escola \_\_\_\_\_ de Belo Horizonte a participar da pesquisa *A constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental*. Os objetivos da pesquisa são observar, analisar e problematizar a constituição de corpos e posições de sujeito meninos-alunos pelos vários discursos relacionados a gênero, presentes no currículo escolar. A pesquisadora procurará entender como os vários discursos relacionados a gênero circulam, entrelaçam-se e produzem corpos e posições de sujeito meninos-alunos. A pesquisadora mestranda realizará observações na escola, durante um período de seis meses. Registrará suas observações de forma escrita em um diário de campo e fará também gravações de áudio. Utilizará como instrumentos caneta, caderno e gravador de áudio. Quando o participante da pesquisa concordar e não for prejudicar suas atividades escolares, a pesquisadora conversará de maneira informal com alguns profissionais da escola, com alunos/as e com alguns familiares das crianças ou com seus responsáveis. Todo o material e as informações obtidas ficarão sob a responsabilidade das pesquisadoras e serão destinados somente para a realização dessa pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação de mestrado da pesquisadora mestranda e através da produção de artigos e apresentação de trabalhos, em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, os/as participantes não serão identificados/as. A escola pesquisada também não será identificada, ou seja, o nome da escola e as informações que permitam a qualquer identificar a escola pesquisada não serão divulgadas. Será garantido aos/às participantes total sigilo quanto ao seu nome e informações confidenciais. O/a participante poderá retirar seu consentimento, ou seja, retirar a permissão para fazer parte da pesquisa, em qualquer fase de sua realização. Os materiais coletados ficarão sob responsabilidade das pesquisadoras, que só poderão utilizá-los para a produção de trabalhos científicos relacionados a esta pesquisa. As pesquisadoras estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos, sugestões ou reclamações, no decorrer da pesquisa, no endereço Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sala 1517, Belo Horizonte, telefone 34096158, ou nos telefones da pesquisadora mestranda: 32826976 e celular 98240507. O participante poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, na av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. Andar, sala 2005, Belo Horizonte, Minas Gerais, telefax 34094592. Caso concorde em participar desta pesquisa, reconheça que entendeu as informações contidas neste documento e que sua participação é livre de qualquer tipo de pressão ou constrangimento, escreva nos espaços abaixo seu nome, sua identidade e sua assinatura.

Belo Horizonte, de de 2010

Nome: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

\*Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada a quem participa da pesquisa e a outra será arquivada pelas pesquisadoras.



## ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
CRIANÇA

As pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Marlucy Alves Paraíso (professora orientadora) e Cristina d'Ávila Reis (pesquisadora mestranda) convidam seu/sua filho/a ou a criança pela qual você é responsável para participar da pesquisa *A constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental*. O objetivo da pesquisa, ou seja, o que a pesquisadora mestranda procurará observar é o que é divulgado, expresso de várias maneiras sobre ser menino e ser aluno, no dia-a-dia escolar, que contribuem para formar crianças como meninos-alunos. A pesquisadora mestranda realizará observações na escola, durante um período de seis meses. Registrará suas observações de forma escrita e através de gravações de áudio. Para isso, utilizará caneta, caderno e gravador de áudio. Quando o participante da pesquisa concordar e não for prejudicar suas atividades escolares, a pesquisadora conversará de maneira informal com alguns profissionais da escola, com alunos/as e com alguns familiares. Fará também consulta a documentos escolares, como trabalhos de alunos/as, livros, cartazes e outros. Todo o material e as informações obtidas ficarão sob a responsabilidade das pesquisadoras e serão destinados somente para a realização dessa pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação de mestrado da pesquisadora mestranda e através da produção de artigos e apresentação de trabalhos, em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, os/as participantes não serão identificados/as. A escola pesquisada também não será identificada, ou seja, o nome da escola e as informações que permitam a qualquer pessoa saber qual foi a escola pesquisada não serão divulgadas. Será garantido aos/às participantes total sigilo quanto ao seu nome e informações confidenciais. O/a responsável poderá retirar seu consentimento, ou seja, retirar a permissão para que a criança pela qual se responsabiliza faça parte da pesquisa, em qualquer fase de sua realização. Os materiais coletados ficarão sob responsabilidade das pesquisadoras, que só poderão utilizá-los para a produção de trabalhos científicos relacionados a esta pesquisa. A criança será informada sobre a pesquisa, de acordo com sua capacidade de entendimento e deverá também escrever sua assinatura neste papel. Caso queira saber algo mais sobre a pesquisa, fazer alguma reclamação ou sugestão, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sala 1517, Belo Horizonte, telefone 34096158, ou nos telefones da pesquisadora mestranda: 32826976 e celular 98240507. Poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, Na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. Andar, sala 2005, Belo Horizonte, Minas Gerais, telefax 34094592. Caso concorde com a participação da criança na pesquisa e reconheça que leu esta folha escrita ou que a pesquisadora a leu para você, que entendeu as informações nela contidas e que sua autorização é totalmente livre de qualquer tipo de pressão ou constrangimento, escreva nos espaços abaixo seu nome, sua identidade e sua assinatura.

Belo Horizonte, de de 2010

Nome: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nomedacriança: \_\_\_\_\_

Assinaturadacriança: \_\_\_\_\_

\*Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada a quem participa da pesquisa e a outra será arquivada pelas pesquisadoras.

## ANEXO 3

## CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Declaro a concordância com a participação da Escola Municipal \_\_\_\_\_, situada \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada *A constituição generificada de corpos e posições de sujeitos meninos-alunos em currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental*, a ser realizada pela mestrandia Cristina d'Ávila Reis, sob orientação de Marlucy Alves Paraíso, professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Estou ciente de que a pesquisa tem por objetivo observar, analisar e problematizar a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos pelos vários discursos relacionados a gênero presentes nos currículos a serem pesquisados. A pesquisadora fará observações registradas em diário de campo das atividades diárias de uma turma de 1º. ano e outra de 4º. ano do ensino fundamental, dividindo o tempo e alternando o horário de observação entre as duas turmas. Sua atitude como observadora será a de acompanhar o dia-a-dia das duas turmas, registrando através da escrita em diário de campo, de fotos e gravações de áudio, a produção de significados cotidianos sobre "ser menino" e "ser aluno". A pesquisadora não fará entrevistas formais, mas explorará as *conversas informais*, sempre que a situação em campo for propícia e não for prejudicar as atividades escolares. Fará também a análise documental de documentos referentes ao cotidiano escolar das duas turmas, como livros, trabalhos feitos por alunos/as, cartazes, registros escolares, planos de aula elaborados pelos/as professores/as, bilhetes aos pais, mães e outros registros. Como instrumentos, a pesquisadora utilizará: caderno e caneta para anotações em diário de campo, máquina fotográfica e gravador de áudio. Posteriormente, será feita a análise discursiva das informações coletadas. O sigilo da pesquisa será mantido por meio dos seguintes procedimentos: os nomes divulgados serão fictícios; serão omitidas imagens de rostos e partes do corpo que possibilitem a identificação dos participantes; a escola pesquisada não será identificada; as informações e materiais coletados referente às observações em campo serão apresentados aos participantes para que sejam conferidos; o material produzido será usado somente para fins de divulgação científica; todo o material produzido ficará guardado por um período de cinco anos, sob responsabilidade da pesquisadora; após cinco anos de realização da pesquisa, todo o material coletado será destruído. A pesquisa ou qualquer um de seus procedimentos poderão ser interrompidos a pedido de qualquer um dos participantes.

Belo Horizonte, de de 2010

\_\_\_\_\_  
Diretor/a da Escola Municipal

\_\_\_\_\_  
de Belo Horizonte, Minas Gerais