

# A DICOTOMIA MASCULINO ATIVO/FEMININO PASSIVO NA PRODUÇÃO CULTURAL DE CORPOS E POSIÇÕES DE SUJEITO MENINOS-ALUNOS EM UM CURRÍCULO ESCOLAR

---

Cristina d'Ávila Reis  
Marlucy Alves Paraíso

Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Minas Gerais

## Resumo

Alguns discursos têm produzido o *corpo-menino* como um corpo naturalmente apto a funcionar ativamente. Analisamos, neste artigo, a produção cultural desse corpo ativo para quem é considerado do sexo masculino, em um currículo escolar. O trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida junto a uma turma de quarto ano do ensino fundamental. Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, com os 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. Ela teve como base teórica os estudos culturais, os estudos *queer* e se desenvolveu por meio de uma metodologia que combinou procedimentos etnográficos de coleta de informações e análise *queer* das informações coletadas. As análises realizadas mostram que normas de gênero atuam, no currículo pesquisado, de modo a produzir cultural e discursivamente corpos masculinos ativos em oposição à produção de corpos femininos passivos e tranquilos – aqueles/as que são posicionados como *meninas-alunas*, como *meninos-alunos-bichinhas* e também como *meninos-alunos-mulherzinhas*.

**Palavras-chave:** currículo escolar, normas de gênero, *meninos-alunos*.

## Abstract

Some discourses have produced the body-boy as a body who is naturally able to function actively. We analyze in this article, the cultural production of this body who is considered active for males in a school curriculum. This work results from a research developed with a fourth-year elementary education class of a public school in the city of Belo Horizonte/MG/Brazil. The research was conducted with the goals to observe and analyse the gender production of bodies and subject positions boys-students in a school curriculum of the first years of elementary education. It was based on the cultural studies, queer studies and developed through an methodology that combined ethnographic procedures of data gathering with queer analyses of data obtained. The analyses show how gender norms operate on the studied curriculum in order to produce culturally and discursively active masculine bodies in opposition to the feminine passive bodies and quiet bodies – who are positioned as fagies-boys-students and sissies-boys-students.

**Keywords:** school curriculum, gender norms, boys-students

## Introdução

Alguns discursos têm produzido o *corpo-menino* como um corpo que apresenta naturalmente um aparato fisiológico para funcionar ativamente. A maior produção de testosterona e a constituição corporal considerada mais propensa à ação são algumas das explicações divulgadas como responsáveis por essa característica masculina<sup>1</sup>. Neste artigo, analisamos como esse padrão cultural de um corpo ativo para quem é considerado do sexo masculino está presente na constituição de posições de sujeito observadas em um currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Analisamos, também, como a produção discursiva do corpo masculino ativo ocorre em relação à produção de um padrão de corpo feminino passivo, no currículo pesquisado.

A pesquisa que subsidia este trabalho foi desenvolvida com os objetivos de observar e analisar a constituição generificada de corpos e posições de sujeito *meninos-alunos*<sup>2</sup> em um currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Ela foi aprovada por um comitê de ética e todos/as os/as participantes e os/as responsáveis pelas crianças foram informados e consultados sobre os procedimentos a serem adotados antes e durante o seu desenrolar. Ela foi realizada junto a uma turma de quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte, durante um período de seis meses. Participaram da pesquisa doze profissionais da escola<sup>3</sup> e vinte e três crianças, sendo dezesseis consideradas meninos e sete consideradas meninas, com idades entre oito e doze anos.

Utilizamos nessa investigação uma metodologia *queer*, que combinou procedimentos etnográficos para a coleta de informações, tais como: observações registradas em diário de campo, conversas informais, consulta a documentos com a análise *queer* das informações coletadas. Para Halberstam (2008, p.35), a metodologia *queer* permite ao/à pesquisador/a o uso de “diferentes métodos para coletar e produzir informações [e] rejeita a exigência acadêmica de uma coerência entre as disciplinas”. A análise realizada em uma perspectiva *queer* focaliza os processos de classificação, hierarquização e naturalização dos sujeitos (MISKOLCI, 2007), por meio da problematização daquilo “que se apresenta como natural, estável e verdade” (SOUZA; CARRIERI, 2010, p.65) com relação ao gênero e à sexualidade. É uma análise que expõe o modo como alguns sujeitos são produzidos como normais, enquanto outros são constituídos como anormais (MISKOLCI, 2007).

Para analisar a atuação de normas de gênero no currículo pesquisado, trabalhamos com a concepção de 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 (PARAISO, 2004 e SILVA, 2006). Os discursos produzem as posições de sujeito, ou seja as posições com as quais os sujeitos podem vir a se identificar (WOODWARD, 2000) e também produzem significados sobre seus corpos (LOURO, 2004). 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).

Essa maneira de entender um currículo está embasada em uma visão pós-estruturalista do conhecimento, para a qual 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).

Gênero é aqui entendido como um conjunto de normas, como formas discursivas e culturais de se produzir corpos sexuados e de considerá-los homens ou mulheres naturalmente constituídos (BUTLER, 2006, 2007). Não compreendemos o gênero como normas culturais que produzem apenas subjetividades, a partir da existência dos sexos biológicos, que seriam naturais. Gênero se refere a normas que produzem o próprio sexo, que produzem os corpos sexuados de modo dicotômico como homens ou mulheres, como masculinos ou femininos (BUTLER, 2006, 2007; LOURO, 2004). Para Pino (2007), a introdução do estudo da intersexualidade, dos corpos regulados pelos saberes e práticas da medicina por teóricos/as *queer* foi uma importante contribuição para esse entendimento de que o gênero não produz apenas identidades binárias, mas também os corpos são constituídos de forma binária.

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). 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, 2006, p. 83, tradução nossa). Para analisar as citações presentes, relacionamos o que é expresso por meio das práticas curriculares observadas com o que é dito em outros campos culturais.

Foram analisadas as várias produções discursivas materializadas em falas, textos escritos, expressões corporais, organização espacial e temporal dos corpos. Para isso, utilizamos a concepção 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). As práticas sociais são, portanto, práticas de significação (HALL, 1997), que foram analisadas nesta pesquisa, pelo modo como elas produzem significados sobre os corpos e posições de sujeito meninos-alunos.

## **A atuação das normas de gênero no currículo**

Desde os primeiros dias de pesquisa na escola, o que mais chama a atenção são as práticas cotidianas de significação que constroem o corpo masculino ativo. Meninos que lutam entre si, 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 objetos pelo ar, que sobem em pilastras, traves, que escorregam nos parapeitos das escadas divulgam e reproduzem a ideia de que meninos são ativos. Essa ideia é divulgada, também, pelo modo como aquelas que são consideradas *meninas-alunas* e aqueles que são chamados *mulherzinhas*<sup>4</sup> por seus/suas colegas se movimentam. Estes/as costumam permanecer mais quietos/as nas carteiras ou, então, movimentar-se de maneira menos agitada que os considerados meninos.

Observo como os/as alunos/as assentam-se nas cadeiras. As meninas e aquelas crianças que são chamadas de *mulherzinhas* estão assentados/as de frente para o quadro, com as pernas abaixo da carteira. Os meninos estão assentados 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 e as crianças que são chamadas de *mulherzinhas* por outras crianças tendem a se movimentar menos ou a se movimentarem de maneira a serem mais cuidadosos/as com o próprio corpo e o corpo do/a outro/a, meninos 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).

Hora do recreio. Meninos jogam bola. Meninas conversam nas arquibancadas. Alguns meninos brincam de jogar embalagens de suco para o alto. Bruno<sup>5</sup>, que é chamado de *mulherzinha* pelas crianças, lancha sozinho e está sozinho assentado na arquibancada (Fragmento de diário de campo, junho de 2010).

Entendendo como Stuart Hall (1997, p.15) que “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação“, podemos observar, então, como gestos, movimentos e formas de relacionar entre as crianças divulgam e reproduzem a atividade como característica masculina no currículo. Tal forma de significar o corpo masculino também pode ser vista nos trabalhos de Carvalho (2004) e de Vianna e Finco (2009) que abordam o fato de meninos serem considerados agitados em escolas. Essa produção de significados sobre os corpos masculinos é divulgada, ainda, por um discurso biológico que afirma ser a maior quantidade de testosterona, presente no corpo do menino, a responsável por causar “um comportamento agitado e turbulento” (BIDDULPH, 2009,

p.48). Segundo Biddulph (2009, p.12), autor de um livro de autoajuda para pais e mães, “quando começam a andar, os meninos se movimentam muito e precisam de mais espaço para suas brincadeiras” (BIDDULPH, 2009, p.12).

A produção de significados sobre o corpo menino por meio de variados discursos não é produzida fora das relações de poder. Para Silva (2006),

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).

Compreendendo, portanto, a produção do conhecimento como uma prática cultural, analisamos, então, como esse discurso biológico do corpo masculino ativo é atualizado de variadas formas. Ao ser enunciada como própria dos meninos, a agitação se torna um padrão de avaliação da adequação de um corpo ao gênero masculino. Se a agitação é natural aos meninos, devido à presença de testosterona em seus corpos, então, o menino que não demonstra agitação está fora dos padrões de normalidade. Essa normatividade do comportamento agitado de meninos também pode ser vista em um trabalho produzido por Auad (2004), sobre uma pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental em São Paulo. A autora afirma, em seu artigo, 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 agitados. Assim como observado por Wenzel e 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 observar como aquelas que são consideradas *meninas-alunas* e aqueles que são chamados *mulherzinhas* por seus/suas colegas, recuam ou saem de perto dos outros *meninos-alunos*, por receio de serem atingidos/as.

Observo as crianças brincarem de pula-pula. Elas foram divididas em duas turmas: de meninos e de meninas, cada uma em um pula-pula diferente. Pergunto ao responsável pela atividade 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 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 pulam assentadas, em pé e abrindo as pernas ao alto. Não se atacam e parecem respeitar o espaço uma da outra. Vez ou outra, uma menina 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 posicionados como *meninos-alunos-mulherzinhas*, a posição de sujeito *menino-aluno-agitado-ousado* é produzida, por meio de uma constante movimentação de corpos que ganham espaços e ultrapassam limites: limites do corpo do outro, limites das regras escolares, limites de habilidades já desenvolvidas.

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 (Fala de profissional da escola em conversa gravada, setembro de 2010).

Essa agitação e ousadia dos meninos e dos homens também são divulgadas em um site da internet. Em resposta à pergunta – “Por que os meninos sofrem mais acidentes que as meninas?”<sup>6</sup> – 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>7</sup>.

Também são divulgadas por meio de um discurso científico-biológico.

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).

Por meio das enunciações acima, é afirmada a ideia de corpos masculinos que naturalmente se movimentam e se arriscam mais que meninas e mulheres. 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. 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, de exporem-se mais aos perigos e serem mais ousados na direção<sup>8</sup>. Em fala posterior, a 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 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 (RIBEIRO, 2010).

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>9</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 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 identidades sexuais ‘deles’, os ‘outros’. (BANDEIRA, 2009, p. 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.

Ia um Cruzeiroense ao Mineirão, correndo para assistir a um dos jogos do seu time, quando esbarrou em outro com certa violência.  
– 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 considerada 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, 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, a significação sobre esses atos, além de constituir a posição de sujeito *menino-aluno-agitado-ousado*, também constitui a posição *menino-aluno-indisciplinado-brincalhão*. como aquela que demanda um corpo que brinca ativamente, um corpo que se constitui em relação à *menina-aluna-responsável-disciplinada*. Cotidianamente, *meninos-alunos* brincam com os movimentos do corpo, com os objetos, brincam de produzir sons e com jeito de falar.

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).

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 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).

A produção de significados sobre o *corpo-menino* como aquele que brinca muito está presente em um estudo feito por Dal' Igna (2007) e também no currículo pesquisado. A norma de que *meninos-alunos* brincam muito é constantemente reiterada no currículo, por meio de ações de constante exploração de gestos, movimentos e sons, que concorrem com mecanismos de produção do *corpo-aluno-disciplinado*. Para a produção da posição *menino-aluno-indisciplinado-brincalhão.*, a criança como ser brincante se faz presente no currículo.

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 alunos/as 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 *meninos-alunos* divulgam, cotidianamente: a criança que improvisa gestos e movimentos corporais, de forma a subverter o corpo escolar disciplinado. Em oposição e em relação a essa posição, é constituída, também, a posição de sujeito *menina-aluna-responsável-disciplinada*.

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 fala de profissional da escola em 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 de pessoas da família. 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 alguém 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 professores/as e se o aluno menino que assume tal atitude é considerado como alguém que possivelmente não é heterossexual, em uma pesquisa realizada por Sales (2002, p. 40), no currículo pesquisado, a produção de significados sobre o/a aluno/a que conversa muito é outro. O fato de algumas crianças da turma conversarem mais é atribuído à característica dessa turma de ser formada por uma maioria de meninos. Em sintonia com esse *menino-aluno* que fala muito, estão presentes, no currículo pesquisado, práticas que estimulam os alunos/as a falarem, a exporem suas ideias e suas experiências.

Uma profissional da escola solicita às crianças que leiam em voz alta, para todos/as 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. A profissional da escola valoriza a contribuição de cada criança, fazendo comentários posteriores, como – “É isso mesmo.”; “Olha só, gente, o que [fulano/a] está contando...” A aula parece um bate-papo, do qual os/as alunos/as demonstram interesse e prazer em participar. No final da aula, a profissional da escola comenta – Eles são curiosos, não é? (Fragmento de diário de campo, agosto de 2010).

Sim, os/as alunos/as são significados como curiosos/as e participativos/as, em práticas curriculares de *conversas coletivas*, das quais demonstram prazer em participar. Contudo, quando a *conversa* ocorre paralelamente às atividades propostas pelos/as profissionais da escola, o *menino-aluno* é constituído, no currículo investigado, como *falador-indisciplinado*.

Outra posição de sujeito que é constituída em sintonia com os padrões de corpo masculino ativo e corpo feminino passivo é a posição *menino-aluno-insubmisso-desinteressado*. Ela é divulgada por meio dos atos de *meninos-alunos* que não acatam qualquer orientação passivamente, que não acatam facilmente o que os/as profissionais da

escola escolhem e decidem.

Profissional da escola – Ô Jader, chega!  
Jader – Não chego não (Fragmento de diário de campo, junho 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).

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 fala de profissional da escola em conversa gravada, setembro de 2010).

Em sala de aula, Murilo diz – Ah! Eu vou embora! Ficar aqui tá chato! Pega a mochila e se dirige em direção à porta da sala.

Profissional da escola – Vai.

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

Uma profissional da escola fala para Elton não subir na pilastra de ferro. Ele ouve e continua a subir. A 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).

Os atos de oposição à autoridade dos/as 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 oposição dos pré-adolescentes como característica de sua fase de desenvolvimento.

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 (BELO HORIZONTE, 2009).

Assim, atitudes de insubmissão a regras escolares e a orientações dos/as profissionais da escola são esperadas daqueles/as 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 aquelas que se portam mais passivamente, que são consideradas 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, muiiiiito 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. Isso pode ser observado no fragmento da pesquisa relatado a seguir:

Pesquisadora – Uma vez, você me disse que você achava que os meninos te respeitavam mais, você se 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).

Aquele/a que é considerado/a forte ou que ocupa um cargo que lhe outorga maior autoridade é tido/a como mais respeitado/a, 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.

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 propõe.

Não sei se é pela falta da figura paterna... (Fragmento de fala de profissional da escola em conversa informal, junho de 2010).

Nessa enunciação, o maior interesse pelas atividades que um profissional propõe 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, *meninos-alunos* 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 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 alunos/as faz com que os meninos se dispersem (Fragmento de conversa informal com profissional da escola, 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 educacional 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 no fragmento 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).

Segundo Carvalho (2003), essa forma de pensar o desempenho escolar de *alunos meninos* às vezes aparece também na imprensa do Brasil.

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 alunos meninos também se faz presente no currículo pesquisado. O *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 considerada 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 ativamente 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 a relação entre professor/a e aluno/a se constitua através do respeito recíproco que deve haver entre os seres humanos<sup>10</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 que concorre com a produção cotidiana de discursos normativos de gênero. Estes constituem, fixam hierarquias e também produzem táticas hierárquicas de enfrentamento.

Hoje em dia a gente tem que impor senão eles engolem a gente (Fragmento de fala de profissional da escola em conversa informal, junho de 2010).

Em concorrência com essa maneira de pensar – *para se ter respeito é necessário se impor; para se impor, é necessário força e uma posição hierarquicamente superior* – 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).

Alunos/as discutem o filme ao qual assistiram. Eles/as 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.

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 fala de profissional da escola em 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, o profissional da escola dá conselhos como: ficar mais atento, parar com brincadeiras, estudar mais. Para Laura, que tirou 30, ele 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, pois destacar-se no que é considerado negativo é também uma maneira de vencer, de não aceitar passivamente a posição de quem tem um desempenho tido como ruim. Assim, mais uma vez significados sobre *meninos-alunos* são produzidos de forma a demandar a eles serem ativos, negarem-se a aceitar passivamente o que os/as profissionais da escola propõem. Em sintonia com esse mesmo padrão, outra posição de sujeito é constituída: a posição *menino-aluno-sexualmente-ativo*. Ela é produzida de modo a convocar *meninos-alunos* a se interessarem ativamente pelo que se refere à sexualidade.

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).

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, professora!

A profissional da escola orienta José a fechar a página e depois discute com outro profissional o que pode ser feito para evitar que crianças acessem esse tipo de conteúdo na internet<sup>11</sup> (Fragmento de diário de campo, novembro de 2010).

Uma profissional da escola me conta que lhe disseram que Telmo estava no fundo da quadra, no espaço atrás das arquibancadas, *fazendo creu*<sup>12</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 – Veado! Veado!

Uma profissional da escola passa tarefa para a turma, chama Josué para fora de sala e pede a ele para contar o que houve.

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. A 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 *meninos-alunos* que demonstram interesse por masturbação, por atos sexuais e eróticos, por brincadeiras sexuais de *fazer creu* nos/as outros/as, por ver mulheres nuas, a posição *menina-aluna-passiva* e *menino-aluno-bichinha-passivo* são produzidos/as como aqueles/as nos/as quais está sendo feito o *creu* e em quem estão passando a mão.

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 ativo/homossexual passivo está presente nas brincadeiras de fazer creu e de passar a mão na bunda do/a colega. 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-alunas*, *meninos-alunos-bichinhas* e *meninos-alunos-mulherzinhas*. Esse padrão está presente no currículo pesquisado, constituindo posições de sujeito relacionadas a gênero e ensinando formas de ser *menino-aluno*.

## Considerações finais

O currículo pesquisado divulga saberes sobre gênero por meio de falas, escritos, 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. Normas de gênero se fazem presentes no currículo para produzir corpos masculinos ativos em oposição dicotômica à produção de corpos femininos passivos. Enquanto posições de sujeito que demandam condutas de maior passividade e tranquilidade são constituídas para serem ocupadas por *meninas-alunas* e por *meninos-alunos* posicionados como *bichinhas* ou *mulherzinhas*, posições de sujeito que demandam condutas de atividade são produzidas para serem ocupadas por *meninos-alunos* considerados adequadamente masculinos. Assim, *corpos-meninos-alunos* são constituídos como aqueles que se opõem e resistem ativamente ao que é demandado aos/às alunos/as em termos de disciplina, docilidade, tranquilidade e responsabilidade, características produzidas, no currículo pesquisado, como femininas.

## Notas

<sup>1</sup> Ver em Biddulph (2009), por exemplo, explicações para a maior atividade dos meninos.

<sup>2</sup> Utilizamos a expressão *menino-aluno* para nos referir às posições de sujeito menino articuladas às posições de sujeito aluno produzidas no currículo pesquisado. Essa expressão, assim como outras similares – *menina-aluna*, *menino-aluno-bichinha*, *menino-aluno-mulherzinha* – são posições de sujeito produzidas discursivamente.

- <sup>3</sup> A expressão *profissional da escola* é utilizada neste trabalho para se referir aos profissionais concursados ou contratados e estagiários que trabalham na escola e que tiveram contato com os/as alunos/as da turma pesquisada. A função de cada profissional e seu sexo não é revelada na maioria dos relatos, de modo a preservar o anonimato dos/as profissionais também para as pessoas da escola que possam ter acesso ao relato final da pesquisa. Apesar de a informação sobre o sexo e a função do/a profissional auxiliar o/a leitor/a na produção de novas análises, manter esses dados em sigilo foi um cuidado ético que julgamos ser necessário durante desenrolar da pesquisa.
- <sup>4</sup> Mulherzinha foi um termo utilizado pelas crianças para se referir àqueles meninos que possuem características consideradas femininas.
- <sup>5</sup> Todos os nomes dos/as participantes da pesquisa são fictícios.
- <sup>6</sup> Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100419090542AA9jcpe>> Acesso em: 13 abr. 2011.
- <sup>7</sup> Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100419090542AA9jcpe>> Acesso em: 13 abr. 2011.
- <sup>8</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>9</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=px0CtOHPZTU>> Acesso em: 11 abr. 2011.
- <sup>10</sup> Ver fragmento de entrevista gravada com profissional da escola na página 11, deste artigo.
- <sup>11</sup> Segundo informações obtidas em atendimento telefônico pela Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (PRODABEL), o acesso a sites adultos é bloqueado nas escolas municipais de Belo Horizonte.
- <sup>12</sup> *Fazer creu* é a expressão que as crianças utilizam para se referir ao ato de agarrar o/a outro/a por trás, simulando um ato sexual. Quando feito em um menino, este é chamado de *bichinha*, *veado*, *gay* ou *boiola*. Também é chamado assim aquele que deixa outros passarem a mão em sua bunda e que gosta de abraçar e beijar outro menino.

## **Referências**

- AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t233.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2009.
- BANDEIRA, Gustavo Andrada. “*Eu canto, bebo e brigo... alegria do meu coração*”: currículo de masculinidades nos estádios de futebol. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- 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, 2006.
- BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposições Curriculares Ensino Fundamental 2º. Ciclo*. Belo Horizonte, 2009.
- BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. *Labrys Estudos Feministas*, Brasília, 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 cruzeirense: piadas, frases e charges*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2009.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- \_\_\_\_\_. *El género em disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.
- \_\_\_\_\_. Performatividad, Precariedad y Políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, v.4, n.3,

- p. 321-336, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.aibr.org/antropologia/04v03/criticos/040302.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2010.
- 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 em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- 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.
- \_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.46, p.241-67, dez. 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualismo*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 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.
- GRAUPE, Mareli Eliane. Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistérios alemão pode ser uma solução? *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 86, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/086/86graupe.htm>>. Acesso em: 16 maio 2011.
- GURIAN, Michael. *Afinal, o que pensam os homens?* Um completo manual para entender a mente masculina. Rio de Janeiro: Alegro, 2003.
- 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.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MISKOLCI, Richard. Teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 16., 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 jul. 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.
- RIBEIRO, Cíntia. Ministério da Saúde faz alerta aos homens, principais vítimas de acidente de trânsito no Brasil. *Portal Brasil*, Brasília, 28 dez. 2010. 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.
- RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. “Brincar de osadia”: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, p.345-53, 2003.
- SALES, Lilian Silva de. *Escola mista, mundo dividido: infância e construção de gênero na escola*. 2002. 90 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA, Eloiso Moulin; CARRIERI, Alexandre 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.

- 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. 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, Tomaz Tadeu. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

### **Correspondência**

**Cristina d'Ávila Reis** - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e colaboradora do Projeto de Pesquisa e Extensão Universidade das Crianças da UFMG. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da Faculdade de Educação da UFMG, Brasil.

**E-mail:** cristinadavilareis@gmail.com

**Marlucy Alves Paraíso** – Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Brasil

**E-mail:** marlucyparaíso@gmail.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---