

Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo entrar na arena das funções de ensinar e aprender de um currículo, para mostrar o que ele vem ensinando sobre gênero e que tem dificultado o aprender na escola. É seu objetivo, também, pensar possibilidades de “desaprender” o já aprendido sobre gênero, abrindo os currículos para as “subversões performáticas”, para “o falar das fronteiras” e para o “conectar com a alegria”. Busca, para isso, inspiração em conceitos e ideias-força do pensamento da diferença, especialmente de autores como Gilles Deleuze e Michel Foucault, e em noções retiradas dos estudos denominados pós-gênero ou pós-feminismo, sobretudo de Judith Butler, para encontrar saídas, produzir subversões performáticas e escapar de práticas curriculares que regulam, hierarquizam e classificam corpos e gêneros nas escolas. Usa, para isso, resultados de pesquisas que investigaram o funcionamento dos Currículos dos Projetos de Intervenção Pedagógica em cinco escolas de Belo Horizonte. O argumento aqui desenvolvido é o de que para mobilizar “agenciamentos” possibilitadores do aprender em um currículo é necessário desaprender e “desfazer-nos” de todo um sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos e que diferencia, hierarquizam e excluem na escola. Mostro, então, que é necessário “desfazer” o já foi feito, desmontar pensamentos e raciocínios vistos como “normais”, falar de um outro lugar que não seja o lugar de quem decide “quem é faltoso” e necessita de intervenção e “abrir os corpos” para encontrar a diferença de cada um. Diferença que, inspirada nas produções de Gilles Deleuze, considero imprescindível, para criar, para viver e para experimentar o aprender.

Palavras-chave: Currículo escolar; Pós-gênero; Diferença; Ensinar; Aprender.

Marlucy Alves Paraiso

Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Brasil
 marlucyparaiso@gmail.com

Para citar este artigo:

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

DOI: 10.5965/1984723817332016206

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723817332016206>

¹ A pesquisa que subsidia este artigo contou com o financiamento da FAPEMIG e do CNPq.

Curriculum and gender relations: between what is teach and what can be learned

Abstract

This article aims to enter to the functions environment of teaching and learning in a curriculum, to show what he has been teaching on gender and that has made it difficult to learn in school. It is his aim, too, think possibilities to "unlearn" the already learned about gender, opening the curriculum for "performatives subversions" to "the talk of borderlines" and to "connect with the joy". Search for that, inspired in concepts and key ideas of thought of difference, especially by authors such as Gilles Deleuze and Michel Foucault, and set aside notions of so-called post-gender or post-feminist studies, especially of Judith Butler, to find outlets produce performatives subversions and escape curricular practices governing, hierarchical positions and classify bodies and genders in schools. Uses for this, the results of research that has been investigated the functioning of the Curriculum of Educational Intervention Projects in five schools of Belo Horizonte. The argument developed here is that to mobilize "assemblages" enablers of learning in a curriculum it is necessary to unlearn and "deconstruct us" from the entire gendered system of reasoning that has been triggered in the curriculum and differentiate, hierarchical positions and exclude at school. I show, then, that it is necessary to "undo" what it is has been done, deconstruct thoughts and reasonings accepted as "normal", talk about another place other than the place of who decides "who's fault" requires intervention and "opening bodies" to find the difference of each. Difference, inspired by Gilles Deleuze's productions, consider essential, to create, to live and to experience learning.

Keywords: School curriculum; Post-gender; Difference; Teach; Learn.

Este artigo tem como objetivo entrar na arena das funções de *ensinar e aprender* de um currículo, para mostrar o que ele vem *ensinando* sobre gênero e que tem dificultado o *aprender* na escola. É seu objetivo, também, pensar possibilidades de “desaprender” o já aprendido sobre gênero, abrindo os currículos para as “subversões performáticas”, para “o falar das fronteiras” e para o “conectar com a alegria”. Busca, para isso, inspiração em conceitos e idéias-força do pensamento da diferença, especialmente de autores como Gilles Deleuze e Michel Foucault, e em noções retiradas dos estudos denominados pós-gênero ou pós-feminismo – que buscam “desfazer o gênero” (BUTLER, 2006) – para encontrar saídas, produzir “subversões performáticas” e escapar de práticas curriculares que regulam, hierarquizam e classificam corpos e gêneros nas escolas. Usa como mote, para mostrar o que se ensina sobre gênero em um currículo, resultados de pesquisas que investigaram o funcionamento dos Currículos dos Projetos de Intervenção Pedagógica² (PIP) em cinco escolas de Belo Horizonte³.

Gênero é compreendido neste artigo como “um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70); como “uma norma” produtora, reguladora e normalizadora dos corpos. Entendo, assim, que um currículo ensina muitas normas relativas a gênero. Normas que produzem, reafirmam e naturalizam o que é masculino e feminino que, por sua vez, regulam as condutas de homens e mulheres, meninas e meninos nas escolas. Trata-se, portanto, de um importante espaço social, em que as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o “abjeto” em relação às condutas de gênero. Os “corpos que materializam as normas são”, para Judith Butler (1999, p. 170), “corpos que importam”. A educação e as mais diferentes práticas curriculares são destinadas muitas

² Projeto que, em alguns dias e horários da semana estipulados pelas escolas, reúne estudantes considerados/as como possuindo dificuldades semelhantes, com base nos resultados de diferentes avaliações de desempenho feitas com os/as alunos/as, para um trabalho específico com uma professora diferente daquela que trabalha com as turmas regulares. A maior parte das aulas dos Projetos trabalha, sobretudo, com conteúdos de leitura e escrita.

³ As pesquisas mapearam as turmas de Projetos de Intervenção Pedagógica (PIP) existentes em 134 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), foram observadas aulas de projetos em cinco escolas, foram feitas entrevistas com professoras que trabalham com esses projetos, estudantes que frequentam essas aulas, coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas. Além disso, foram coletados e analisados documentos sobre os PIP disponibilizados por 18 escolas, as Diretrizes dos Projetos de Intervenção Pedagógica elaborados pela SMED-BH e slides preparados pela SMED-BH para divulgar o Projeto de Intervenção Pedagógica para as Regionais de Ensino e para professores/as das escolas da RME-BH.

vezes para que os diferentes corpos materializem as normas prescritas para o seu sexo. Nesse sentido, aqueles corpos que escapam das normas são considerados errados, anormais, inadequados, estranhos e são colocados à margem das preocupações curriculares. Passam a ser o que Butler (1999) denominou de “corpos abjetos”, isto é, “corpos deslegitimados”, que “deixam de contar como corpos” porque não fazem parte do “esperado para o seu sexo” (BUTLER, 1999, p. 169-170). Paradoxalmente, esses corpos considerados anormais e inadequados são necessários para a própria pedagogia e para o currículo, porque “servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais: os sujeitos que importam” (LOURO, 2004, p. 5).

O argumento desenvolvido neste artigo é o de que para mobilizar “agenciamentos” possibilitadores do aprender em um currículo é necessário desaprender e “desfazer-nos” de todo um sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos e que diferenciam, hierarquizam e excluem na escola. Considero que, para isso, é necessário mostrar como esses raciocínios funcionam nos currículos e quais são seus efeitos para, então, traçar caminhos que possibilitem desaprender todo um longo histórico de aprendizagens de gênero que continua operando nos currículos escolares de modo a dificultar o aprender e a *confinar* determinados estudantes em lugares “faltosos”, lugares atribuídos àqueles considerados “problemáticos”, que falham, que não se portam do modo esperado. Mostro, então, que é necessário “desfazer” o já feito, desmontar pensamentos e raciocínios vistos como “normais”, falar de um outro lugar que não seja o lugar de quem decide “quem é faltoso” e necessita de intervenção, “abrir os corpos” para, então, encontrar a diferença. Diferença que, inspirada nas produções de Gilles Deleuze, considero imprescindível, para criar, para viver e para experimentar o aprender.

Um currículo é um território de *ensinar* e de *aprender* por excelência. *Ensinar* é transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos. *Aprender* é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido⁴. Um currículo é um artefato que *ensina* porque uma de suas funções é *transmitir* conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades,

⁴ Essa noção de aprender que desenvolvo aqui é inspirada sobretudo em Deleuze (1988 e 2001), mas também em Fernando Pessoa (1980).

competências, culturas, valores, condutas, modos de ser, estar e viver já pensados e aceitos. Trata-se de uma “máquina”, uma “máquina de ensinar” (GIROUX, 1995, p. 87) que, ao exercer essa função, diferencia corpos, governa condutas, produz práticas, inclui e exclui, hierarquiza, normaliza e produz divisões e separações: quem sabe e quem não sabe, quem é bom/boa e quem é mau/má aluno/a, quem tem alto e quem tem baixo desempenho, quem é e quem não é adequado/a, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal. Trata-se de um espaço que busca, o tempo todo, produzir os “corpos que pesam” e que “importam”, isto é: “corpos que materializam as normas” (BUTLER, 1999, p. 153) e que, por isso, são os corpos considerados legítimos, são os corpos “inteligíveis” (BUTLER, 2003). Ensinar sobre gênero, então, é transmitir informações e produzir operações para levar os corpos a se “conformarem às normas da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2003, p. 43). Ensinar, portanto, é muito diferente de aprender.

Aprender é abrir-se à experiência com “um outro”, com “outros”, com uma coisa qualquer que desperte o desejo. Por isso, para aprender é necessário “primeiro aprender a desaprender”⁵ (CAIEIRO, 1986). Aprender a desaprender os sentidos constituídos, os significados produzidos e os pensamentos construídos para abrir em si próprio as diferenças. Aprender é, em síntese, deixar-se “afetar” (SPINOZA, 2007). E é exatamente o fato de que um currículo é um território onde se pode aprender, que faz dele um artefato de grande importância para muita gente. Ao ser um território onde agenciamentos podem ser feitos, é possível “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier – e contra a estabilidade da política de identidade – seja ela qual for” (PRECIADO, 2011, p. 14). Aprender segue, portanto, da contramão do ensinar.

Se exploro essas duas funções de um currículo, a de *aprender* e a de *ensinar*, como as entendo aqui, temos então um paradoxo. Afinal, como explicita José Gil (2002), “transmitir um ensinamento, transmitir conteúdos, (...) implica uma homogeneização, uma conservação, de tal maneira que o que se transmite continue intacto, e que seja o mais fiel possível, de modo que aquele que recebe um conteúdo, o receba o mais

⁵ A necessidade de aprender a “desaprender” de que falo aqui é inspirada em Alberto Caeiro (1986) que, em seu lindo e instigante poema intitulado “Deste modo ou daquele modo” publicado no livro *O Guardador de Rebanho*, diz que é necessário despir-se do aprendido para produzir outros sentidos, encontrar as emoções e construir um novo eu.

fielmente possível em relação ao que foi transmitido” (GIL, 2002, p. 216). O ensinar, então, implica “o contrário de uma diferença” (ibidem). Diferença que, na perspectiva de Gilles Deleuze (1988), com base na qual me inspiro para essa discussão, é absolutamente central para o aprender⁶. Mas é exatamente essa possibilidade que vejo em um currículo de desfazer, desnormalizar, abrir os corpos e encontrar a diferença de cada um que quero explorar neste artigo.

Pretendo mostrar neste trabalho que, os currículos investigados além de ensinar muito sobre gênero, também operam, nos mais diferentes ensinamentos, com pensamentos e raciocínios generificados que atribuem capacidades distintas a meninos e meninas, a homens e mulheres; cobram “condutas adequadas” a seu sexo e “confinam” certos/as estudantes a uma compreensão de si mesmo como faltosos, problemáticos e fora da regra. Embora não seja a dimensão de “máquina de ensinar” do currículo que faça dele um espaço de luta e experimentação, é por meio dessa dimensão que ele se torna um texto generificado por excelência; um texto que ensina “conceitos estáveis de sexo, gênero e sexualidade” (LOURO, 2001, p. 67) para assegurar a produção de um tipo específico de sujeito; um texto que opera com “sistemas de raciocínios” (POPKEWITZ, 2001, p. 10) generificados e com “formas de pensamento” (WALKERDINE, 1995, p. 208) que dividem, hierarquizam e “confinam”.

Este artigo, então, procurará explorar as duas funções anunciadas do currículo (a de ensinar e a de aprender), para discutir o que um currículo faz em termos de gênero, e procurar brechas para discutir o que ele pode fazer. É o espaço entre essas duas funções que me interessa. Afinal, já há algum tempo venho procurando encontrar saídas para um currículo, movendo-me nos “espaços entre”, nos interstícios, no entre-espaço ou “no meio” que é onde, como aprendo de Deleuze (2002, p. 40-41), se pode criar. Concebo a subjetividade e a “massa corpórea” como espaços conflitivos de submissão e de subversão. Mas, para subverter, é necessário fazer aparecer essas brechas, traçar e seguir uma linha de fuga que está, e sempre estará, no “espaço entre” o submetimento e a subversão, no “espaço entre” o que já foi significado e as inúmeras possibilidades da vida. Antes de tudo isso, no entanto, para explicitar o campo de onde parto para mostrar como

⁶ Em todo este trabalho me inspiro em ideias-força retiradas do pensamento da diferença, especialmente de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Benedictus de Spinoza, e em trabalhos de outros/as autores/as que também usam os estudos desses filósofos.

funciona e discutir as possibilidades, explicito, na parte que se segue, em que consiste o Projeto de Intervenção Pedagógica e mostro como ele demarca o grupo de estudantes a ser governado, acionando para isso a “tecnologia do desempenho”.

1. A tecnologia do desempenho, a tecnologia do afeto e os raciocínios generificados nos currículos

A *tecnologia do desempenho* tem sido o meio usado para governar alunos/as e professores/as nas escolas e para controlar e conformar os currículos (PARAISO, 2010 e 2012). Trata-se de uma tecnologia que tem subjetivado crianças, jovens e adultos nas escolas e que funciona para dividir, separar e hierarquizar os/as estudantes (PARAISO, 2012). Uma tecnologia que mostra uma grande fome por ritmos iguais, homogeneidade e bom desempenho nas inúmeras avaliações que hoje invadiram as escolas (PARAISO, 2010). Cabe destacar que, quando a *tecnologia do desempenho* opera para governar indivíduos nas escolas, a *prática* que ganha prioridade absoluta é o ensinar. Isso porque o ensinar passa a ser a grande estratégia que permite a tecnologia do desempenho funcionar. Afinal, é necessário ensinar para que seja possível avaliar, dividir, hierarquizar e separar os/as estudantes com base na lógica do *desempenho*. E quando se prioriza tanto o *ensinar*, quando se ensina tanto com raciocínios sobre dificuldades, defasagens, falhas e incapacidades, o *aprender* parece torna-se cada dia mais distante...

Além disso, quando a tecnologia do desempenho se alia a outros sistemas de pensamentos que circulam na escola, tais como os raciocínios generificados que dizem o correto e o inadequado para cada sexo, o aprender torna-se ainda mais difícil. A tecnologia do desempenho opera com raciocínios e pensamentos generificados, se articula com a tecnologia do afeto e confina estudantes dificultando muito o aprender para alguns deles. Isso porque no currículo desempenho, a *tecnologia do afeto* é acionada para a correção de todos/as aqueles/as que não incorporam as “proibições das leis e das normas” ou para “amansar as feras”, como diz uma professora no trecho do diário de campo destacado a seguir:

A professora se preocupa muito com a alfabetização dos/as alunos/as. (...) Fala a todo momento que está ali para **ajudar**. (...) Diz que se preocupa muito em estabelecer relações de afeto com os/as meninos/as, pois acredita que eles/as são “conquistados” assim. Costuma dar pequenos presentes para eles, como balas e paçoquinhas. Nesse dia, três estudantes que não haviam sido chamados por ela para a aula do projeto aparecem na sala em momentos diferentes para perguntar se não iam ser chamados. Então digo à professora que eles parecem gostar das aulas do Projeto. A professora então diz: (...) “a gente tem que agradá-los para criar laços afetivos e ter uma relação mais pacífica. Para amansar as feras”. Quando termina a aula, a professora diz: “Tem uma paçoquinha, quem quer?”. Tira uma caixa de paçoquinha e distribui para os alunos. Reitera: “Só dou um agrado para os alunos que se esforçam!”. (Trecho do diário de campo do dia 22 de setembro de 2011)

Em um conhecido dicionário de língua portuguesa, afeto significa “afeição, simpatia, amizade, amor, carinho, dedicação” (FERREIRA, 1986, p.55). No sentido mais usual da nossa cultura, afeto significa afinidade, ternura e amizade para com alguém. Nos currículos investigados, e que dão base para este artigo, o afeto é um dos critérios para a escolha do/a professor/a que trabalha com estudantes considerados como tendo baixo desempenho na leitura e escrita, medido pelas avaliações de rendimentos externas e pelas avaliações diagnósticas da escola. Nos currículos investigados nas escolas, afeto é, não somente um dos critérios para a escolha da docente que trabalhará nas aulas dos Projetos de Intervenção Pedagógica, mas, também, a principal característica ressaltada pela própria professora escolhida – para esse trabalho – para falar sobre si mesma. Então, antes mesmo de se iniciar a relação com os/as estudantes, demanda-se da professora que ela tenha afinidade e seja afetiva com os/as estudantes que já foram classificados como necessitados de um tipo de “intervenção pedagógica”.

As professoras observadas são convocadas a assumirem essa posição de *sujeito afetivo*, considerada fundamental para trabalhar com crianças que são consideradas como apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, tal posição de sujeito demandada, ao ser construída estrategicamente, com base em noções que dificilmente temos coragem de contestar, acaba tendo um alto grau de interpelação entre as professoras. Afinal, ao colocar o *afeto* como critério para a escolha da professora, se pensamos nos significados que essa palavra tem no dicionário e no uso

comumente feito em nossa cultura, está se convocando a professora a ser também simpática, amiga, amorosa, carinhosa, paciente e dedicada.

Cabe ressaltar que essa tecnologia acionada nas escolas está conectada a certo discurso amoroso da educação (PEREIRA, 2006), que sempre retorna em tempos e lugares diferentes, com o uso de táticas distintas, mas sempre como uma “estratégia normalizadora”. A demanda pelo amor e pelo afeto na educação está espalhada por diferentes práticas e em diferentes discursos: está presente no discurso da libertação de Paulo Freire (Pereira, 2006), no discurso da mídia educativa brasileira (PARAÍSO, 2007), nas práticas curriculares da educação infantil (CARVALHAR, 2010), em práticas curriculares do ensino fundamental (MOREIRA, 2010) etc. Com investimentos heterogêneos, vindos de múltiplos lugares e com efeitos que ainda temos dificuldades de vislumbrar, a *tecnologia do afeto* é acionada em diferentes práticas discursivas, usando outras táticas e dispondo de saberes mais suaves do que aqueles usados em outros momentos da nossa história – a exemplo dos castigos para a correção que a escola tanto usou no século XIX (CASTANHA, 2009), do que mostrou Foucault (1999) em sua descrição do suplício, como uma forma de punição; ou de como relatou Nietzsche (1987) sobre as crueldades usadas para moldar o ser humano nessa sua forma atual.

Contudo, embora a *tecnologia do afeto* acione táticas mais suaves, nem por isso são menos eficientes para o governo de crianças, jovens e professoras nas escolas. O sujeito afetivo para a educação é permanentemente demandado no processo de governo dos outros na contemporaneidade, e é também claramente demandado nos currículos investigados, que mais uma vez divide e separa no interior da escola aqueles/as que são considerados/as como necessitando serem corrigidos, agora com o rótulo de estudantes com “bom” e com “baixo desempenho” na leitura e na escrita.

Dada a força dessa posição de sujeito demandada nesse discurso, é possível ver professoras assumindo tal posição e *dobrando* sobre si mesma esse discurso demandado. Há uma convicção das professoras que trabalham nesses projetos de que são afetivas e há, também, todo um esforço para operarem com “a afetividade” em suas condutas. O afeto passa a ser a mola propulsora, tecnologia acionada para qualquer ação nos currículos em relação aos/às estudantes classificados/as como possuindo “baixo desempenho” na leitura e na escrita.

É nesse sentido que caracterizo o afeto como uma *tecnologia de governo* que é acionada nos currículos para “dar o que os estudantes não recebem em outros espaços⁷”, possibilitar que despertem o interesse pelo que é ensinado, que aceitem as proibições e as correções. Contudo, o afeto se constitui em uma tecnologia de governo que é generificada e que, somada à *tecnologia do desempenho* (PARAÍSO, 2010 e 2012), passa a ser usada como um investimento estratégico para conduzir as condutas daqueles considerados como necessitando ser melhor governados. Afinal, é bom lembrar que esse grupo de estudantes só precisa ser corrigido porque houve falhas em outras estratégias de governo anteriormente exercidas sobre esses indivíduos⁸.

Como gênero é uma norma que para produzir e naturalizar o feminino e o masculino necessita ser permanentemente citada e constantemente reiterada⁹, a própria *tecnologia do afeto*, como mostro a seguir, é generificada e permanentemente acionada nos raciocínios sobre desempenho e sobre os/as próprios/as estudantes. Por meio dessa tecnologia, aciona-se toda uma linguagem afetiva e generificada que cumpre a função de *performatividade* de gênero, isto é: “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154).

2.1 A tecnologia do afeto deve ser acionada por mulheres

O tipo de docente considerado como possuindo as qualidades para assumir a tarefa de dar afeto e ensinar àqueles que obtiveram baixo desempenho nas avaliações externas às escolas é o sujeito feminino, isto é: professoras mulheres e mães. São as mulheres que são posicionadas no discurso dos currículos investigados como extremamente importantes na ação que necessita governar os/as estudantes com *baixo desempenho*. Nas escolas pesquisadas, são as mães que são solicitadas a cuidarem melhor

⁷ Professora do Projeto de Intervenção Pedagógica de uma Escola pesquisada. Aqui claramente se referindo a famílias que deveriam dar afeto a seus filhos mas não dão.

⁸ Como sugere Rose (2001^a, p. 48) “embora o ser humano seja necessariamente pensado”, ele não existe do modo como é pensado e planejado. Por isso, as estratégias de governo falham e são sempre necessárias outras políticas com outras estratégias para corrigir as “falhas” da política anterior.

⁹ Judith Butler (1999) argumenta que o sexo “é um ideal regulatório cuja materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas” (p. 154). Mas que para que isso ocorra é necessário uma reiteração constante das normas para a materialização do sexo e para a materialidade do gênero. A materialidade do gênero é, para a autora, “o efeito mais produtivo do poder” (p. 154).

de seus/suas filhos/as e a acompanharem as suas atividades escolares. São as mães também que vão às escolas para saber sobre o Projeto, sobre o desempenho de seu/sua filho/a nas avaliações, sobre os motivos de necessitarem dessas aulas e sobre como são fundamentais para ajudar seu/sua filho/a a “avançar e melhorar o desempenho”.

Walkerdine (1995) fala como esse posicionamento das mulheres faz parte de um raciocínio generificado que atribui à mulher a capacidade de formar o “sujeito racional”, amplamente difundido na literatura moderna, que a escola acaba usando em suas práticas. Ela diz: “Supõe-se que o papel apropriado da mulher é o de formadora do ser cognoscente. É pouco surpreendente pois que, como mães, as mulheres são necessárias para produzir o tipo correto de cidadãos democráticos, ao fornecer o tipo de cultivo e de desenvolvimento que permitirá que seus filhos tornem-se cidadãos racionais, autônomos, livres, mas cumpridores das leis” (WALKERDINE, 1995, p. 217). Como são as mães que devem fornecer as condições adequadas para a produção do sujeito racional, elas são também facilmente responsabilizadas pelos problemas de indisciplina dos/as estudantes, seus/suas filhos/as e sobre qualquer problema que esses/essas possam ter na escola e na vida.

Embora muitas vezes nos discursos que circulam nas escolas seja usado o genérico “família” ou “pais”, ficou explícito, em diferentes conversas presenciadas nas escolas, que é a mãe, e não o pai, que está nesse raciocínio que responsabiliza as famílias pelos problemas de dificuldades de leitura e escrita apresentados pelos estudantes. É a mãe que é responsabilizada e, ao mesmo tempo, convocada a assumir a posição no discurso de sujeito amoroso, afetuoso e atencioso para com as necessidades de seus filhos. É a mãe que é considerada ajudante imprescindível no processo de produção do sujeito “bem-sucedido”, que “dá certo”, que é “educado”, “cumpridor dos seus deveres” e com bom desempenho nas avaliações.

Há um discurso recorrente de que as crianças só necessitam frequentar as aulas dos Projetos porque “as mães” falharam ou falham. Nessa direção, são constantes os incentivos e elogios às crianças como estratégia de substituição do afeto que a mãe deveria dar mas não o fez ou não o faz. Assim, diz-se a um aluno, por exemplo, que ele “melhorou muito”, que “a letra está linda” e “o caderno muito mais caprichado”. Após o elogio vem a justificativa: “procuro sempre elogiar o Marcos para que se sinta motivado,

porque ele enfrenta sérios problemas familiares. (...) a mãe, por ter que trabalhar muito para sustentar a casa, nunca está com ele. Trabalha o dia inteiro. Ela não dá nenhuma atenção ao filho”.

Reconhece-se nessa enunciação, em primeiro lugar, que são as mães que falham e, em segundo lugar, que quando as mães falham, as professoras devem estar ali para assumirem essa posição do afeto, do cuidado e da tarefa de fazer “os meninos darem certo” na escola. Isso é expressado inúmeras vezes e de diferentes modos. Em uma outra enunciação diz-se que: “Carinho para essas crianças é muito importante. As crianças precisam ser elogiadas, [precisam] se sentir valorizadas. Elas não recebem carinhos das mães (...); têm mães ausentes. É por isso que elas estão aqui, (...) as mães não se importam ou não têm tempo. Quando a gente dá carinho, elas percebem e correspondem”. Muitas vezes vimos, na pesquisa que subsidia este artigo, as mães sendo convocadas a assumirem essa posição de sujeito afetiva-responsável pelo desempenho de seu/sua filho/a na escola e na vida.

Uma professora-mulher assume, então, a posição de sujeito afetivo e co-responsável pelo sucesso das crianças. Tal posição de sujeito, convocada em diferentes discursos¹⁰, é insistentemente reforçada nos discursos dos currículos investigados. Isso porque nas estratégias de governo das Democracias Modernas, a mãe não é convocada a assumir esse discurso sozinha. Diferentes discursos, fora e dentro da escola, também convocam as professoras mulheres a assumirem essa posição de sujeito afetivo e co-responsável pela formação do “sujeito cognoscente”. Ao selecionar a docente que possui as condições para atuar nos Projetos de Intervenção nas escolas investigadas, fica evidente que são as professoras mulheres as consideradas adequadas para o tipo de intervenção desejado. Nas 639 turmas de Projetos que mapeamos em 133 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, encontramos 489 docentes trabalhando com essas turmas e, desse total, 471 são mulheres. Apenas 18 homens estão trabalhando com turmas dos Projetos de Intervenção, e nenhum deles está envolvido com o ensino de atividades vinculadas à alfabetização. Todos esses 18 professores homens estão ensinando conteúdos de matemática, ciências ou atividades corporais. Além disso, cabe

¹⁰ Ver em Paraiso (2007) como no discurso da mídia educativa brasileira as professoras mulheres também são convocadas a serem afetivas e a se co-responsabilizarem pela educação das crianças e jovens brasileiros/as.

destacar que os professores homens parecem fazer intervenções mais relacionadas a atividades para garantir a disciplina de estudantes que já estão com uma idade maior (entre 12 e 15 anos, comumente frequentando turmas do 3º. ciclo) e que as professoras-mulheres dizem ter “dificuldade de enfrentar”.

As professoras, selecionadas dentre outros critérios porque são consideradas afetivas e com capacidade para dar afeto, passam, então, a ocupar essa posição de sujeito afetivo e co-responsável pela produção do sujeito que tenha “bom desempenho” na escola e na vida. Posição de sujeito demandada das professoras em diferentes momentos e que tem uma força interpelativa muito grande no discurso pedagógico porque é constantemente citada e reiterada por diferentes práticas discursivas que falam sobre e para a educação.

Exatamente pela força interpelativa e citacional da *tecnologia do afeto*, as professoras passam muitas vezes a ocupar essa posição de sujeito-afetivo para trabalhar nos Projetos de Intervenção. Isso fica evidente no modo como referem a si mesmas: “Eu sou afetiva”, “Sou carinhosa”, “Sei dar o carinho que eles precisam”, “acredito nos alunos”, “sei fazer eles se sentirem importantes”, “dou o carinho e a atenção que eles precisam”, “eles necessitam de cuidado e eu dou isso a eles”, “se eu não lhes der carinho quem lhes dará?”, “sou carinhosa porque sei que eles precisam”, “o carinho é muito importante para eles se sentirem amados e para que aprendam”.

O afeto aparece, também, na linguagem usada por professoras para se dirigirem aos/às alunos/as: “meu amor”, “meus amores”, “meu bem”, “amados”, “lindos”, “linda”, “bonitinho”, “coração”, “senta pertinho de mim”, “minha criancinha”, “fofo”, “meus amados”, “meus amores”, “minha gente linda”, “lindinho”, “lindinha”, “minha graça”, “meu encanto”, “flor”, “meu docinho”, “doçura”, “queridinho”, “meu fofinho”, “minha flor”, “minha amada”, “meu tesouro” etc. Ainda que não se consiga manter essa mesma linguagem todo o tempo, já que também há momentos de “perda de paciência” e de uso de linguagens que não estão associadas ao afeto, é muito evidente todo um trabalho feito sobre si mesmas pelas professoras para operarem com esse tipo de linguagem afetiva. E esse trabalho sobre si é feito por mulheres.

O tipo de pensamento ou raciocínio que vê a mulher como a pessoa correta para a produção do tipo correto de cidadão e cidadã, delegado historicamente às mulheres

(WALKERDINE, 1995), continua operando nos currículos investigados. A mulher é convocada a produzir o tipo correto de cidadão: “aquele cidadão que está livre de tendências anti-sociais e criminais” (WALKERDINE, 1995, p. 217) e que não prejudica o funcionamento da sociedade nos moldes como ela é pensada na chamada Democracia Moderna. Além disso, nesse mesmo discurso no qual a mulher é convocada a assumir a função de produção do cidadão que “dá certo”, a mulher é, também, comumente responsabilizada pela produção daqueles sujeitos que são considerados “incorretos”, “faltosos”, “anormais” ou com “baixo desempenho” nas avaliações escolares. Na parte que se segue, mostro que a própria *tecnologia do afeto*, que demanda uma mulher para acioná-la, opera com a mesma lógica generificada que está presente em diferentes raciocínios em funcionamento nos currículos investigados e em diferentes instâncias sociais.

2.3 A tecnologia do afeto: raciocínios e linguagem generificados

O raciocínio generificado, que atribui às mulheres – mães e professoras – a capacidade de afeto e a função de produzir o sujeito racional com bom desempenho na escola e na vida, é constantemente operado nas escolas, desde as posturas demandadas, perpassando todas as atividades preparadas e o conteúdo selecionado até o que cada um/a espera do outro nos modos de conduzir-se. Um raciocínio generificado que conduz toda uma prática curricular destinada a “melhorar o desempenho de estudantes”.

Nesse sentido, cabe destacar primeiramente que há muito mais meninos do que meninas nas turmas dos Projetos de Intervenção. Nas turmas mapeadas nas escolas, encontramos um total de 6.847 estudantes frequentando as aulas dos Projetos. Desse total, 3.735 (ou 61%) são meninos e 2.660 (39%) são meninas. Isso é visto como o esperado nas escolas. Professoras, coordenadoras dos Projetos e diretoras consideram esse índice “normal” já que “os meninos são muito mais desatentos, desorganizados e indisciplinados (...), e atenção, organização e disciplina são fundamentais para a alfabetização”¹¹.

¹¹ Professora que trabalha com aulas de Projetos de Intervenção.

Nessa mesma linha de raciocínio, encontramos enunciações do tipo: “(...) isso já é esperado. (...) Os meninos demoram mais a aprender a ler porque não prestam atenção. As meninas são muito mais atenciosas e estudiosas”¹². Ou ainda explicações como: “isso [número maior de meninos nas aulas dos Projetos de Intervenção] já é tão esperado que até o material preparado para alfabetizar nos Projetos já traz mais temas e atividades de interesse dos meninos: futebol, músicas de futebol (como as do Skank), jogos”¹³. Fica evidente, então, que todo o raciocínio escolar ao efetivar o Projeto de Intervenção é dividido em termos de gênero. Esse raciocínio generificado tem efeito nas práticas curriculares, na organização das aulas dos Projetos, na escolha das professoras para trabalhar nesses Projetos, naquilo que é esperado dos/as estudantes e até mesmo na quantidade de meninos e meninas que frequentam essas aulas.

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 as práticas curriculares são efetivadas, que os meninos sejam 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.

Walkerdine (1999) argumenta que a própria infância “é sempre pensada como um menino, um menino que é ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional” (p. 77). É esse infantil menino que é esperado nas aulas dos Projetos de Intervenção Pedagógica, ainda que os meninos não correspondam a esse modelo esperado. Ao observar esses raciocínios que conduzem práticas nas escolas, creio ser pertinente a afirmação feita por D’Avila (2010) de que os meninos vivem um grande dilema nas escolas: “ser o menino que os colegas aprovam ou ser o menino que os profissionais da

¹² Diretora de uma escola pesquisada.

¹³ Coordenadora de uma escola pesquisada.

escola demandam?” (p. 9). Talvez o dilema seja ainda mais forte porque esse raciocínio que espera do menino a contestação das regras, a criatividade, a desobediência, a racionalidade é um raciocínio generalizado na escola. Esse sujeito demandado nos raciocínios escolares, menino-ativo-desobediente-contestador-criativo-racional, é conflitante com o sujeito obediente-silencioso-atencioso-dedicado-cumpridor das regras e normas que esse raciocínio diz ser importante para aprender a ler e a escrever.

Nesse contexto, é claro, a menina que vai para as aulas dos Projetos é considerada como ocupante de um lugar que não é seu. Uma vez que já é esperada a “defasagem” de meninos ou o “baixo desempenho” na leitura e na escrita, as meninas provocam estranhamentos, críticas e acusações porque elas não deveriam estar em um espaço de “correção”. Afinal, considera-se que quem não aprendeu a ler no tempo considerado adequado pelo discurso educacional e pedagógico contemporâneo é porque foi desatento, indisciplinado, desobediente; todos comportamentos considerados inadequados para as meninas. Assim, nesse raciocínio generificado, as meninas que verbalizam ou dão evidência de que não sabem, não aprenderam, tardaram um pouco mais a entender ou que foram por demais ativas são consideradas *abjetas* ou corpos errados e, por isso, necessitam de uma dupla correção: correção para se tornar a “boa aluna” e correção para se tornar “uma menina de verdade”.

As meninas que frequentam as aulas dos Projetos são, então, alvo de enorme impaciência e às vezes até mesmo de suspeita de doença. Isso pode ser visto em enunciações do currículo investigado, tal como: “Ela fala ‘B’ e não sabe escrever! Vai Ângela¹⁴! Você não sabe qual é o ‘B’, Ângela? Então escreva Ângela! Quem sabe a gente compra um ‘remedinho’ pra ela! (...) Vai Ângela! Isso é pura desatenção!”¹⁵. Ou ainda: “Kátia só está aqui porque é muito dispersa e indisciplinada. Está sempre com os meninos e ficou igual a eles. Se não fosse isso, tenho certeza que já saberia ler”. Ou ainda: “Ela não é fácil, é superativa, não para quieta, acho até que tem problemas mentais”. Ou ainda: “Ela tem uma agitação tão grande que parece um moleque”.

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

¹⁴ Todos os nome aqui referidos são fictícios com o intuito de preservar a identidade dos/as participantes da pesquisa.

¹⁵ Trecho de aula do reagrupamento, registrada em caderno de campo na data de 15/03/09.

seu, pois o lugar da desobediência, da indisciplina, da rebeldia, da agitação, da “defasagem escolar”, do “baixo desempenho” é considerado como sendo do menino. Uma menina que não se porta na aprendizagem como esperado é considerada como possuindo um outro problema que não é da ordem pedagógica: um problema de gênero ou de doença. Por isso necessita de remédio, haja vista que o reconhecimento de uma letra e o não saber escrevê-la apresenta-se, nesse discurso dos currículos investigados, como uma doença a ser curada. Por ocupar um lugar que é considerado inadequado para a menina, esta precisa ser duplamente regulada. Afinal, além de ter “baixo desempenho”, ela não está se portando de modo adequado para o seu sexo. Ela precisa ser, então, educada para *ter bom desempenho* e para *se portar como menina*. Afinal, 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, não racional” (WALKERDINE, 1999, p. 77-78). Se a menina foge do que esse raciocínio espera dela, logo é colocada em um meio duplo de correção para que aprenda a ser “boa aluna” e “boa menina”. E, claro, quando é a menina que apresenta dificuldade na leitura e na escrita, até mesmo o afeto – considerado imprescindível nos currículos investigados – “dança”.

Os currículos investigados trabalham, assim, com todo um sistema de pensamento generificado que divide, hierarquiza e confina meninos e meninas em certos espaços. Os meninos podem até ter “baixo desempenho” na leitura e na escrita, mas isso é justificado nesses raciocínios generificados, já que se considera que isso ocorre porque “ele está se portando como menino de verdade”. Das meninas são cobrados não somente “bons desempenhos”, mas, também, que estas se comportem como se espera de uma menina. Aliás, “baixo desempenho” não é considerado adequado para meninas que deveriam ser seguidoras de regras, obedientes, esforçadas. Trata-se de um modelo de menina extremamente útil na cultura, pois “a menina boa e esforçada, que segue as regras e é obediente”, além de ser mais facilmente governada, pode, quando crescer, se tornar a mãe cuidadosa ou a professora afetiva necessária para educar a menina bem comportada e o menino ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional que a sociedade generificada demanda e produz por meio de *atos performáticos*. Afinal, fica muito evidente, ao ver todos esses raciocínios e pensamentos sobre estudantes na escola, que a diferença sexual ou o gênero “não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças

materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente, marcadas e formadas por práticas discursivas” (BUTLER, 1999, p. 153).

Contudo, entre o que é atribuído e esperado de meninas e de meninos, há hierarquias e relações de poder que *confinam*. Assim, esse pensamento dividido e generificado, constantemente operado nos currículos investigados, usa uma linguagem também dividida para explicitar como precisam tratar de modos distintos meninas e meninos e para justificar por que o número de meninos nos Projetos é maior que o de meninas. Assim, nesse discurso, meninas são consideradas: “mais concentradas”, “mais silenciosas”, “dóceis”, “quietas”, “tranquilas”, “disciplinadas”, “mais caprichosas”, “mais calmas”, “mais centradas”, “menos perceptivas”, “com mais capacidade para enfrentar os problemas”, “jeitosas”, “amorosas”, “mais obedientes” e “com mais facilidade para lidar com os problemas familiares”. Os meninos, por sua vez, são considerados: “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”. Então, com um *raciocínio generificado* que vê e espera condutas divididas por sexo, e que considera o adequado para aprender as condutas atribuídas ao feminino, o esperado é mesmo que haja muito mais meninos nesse espaço em que se reúnem os que não aprenderam. As meninas que estão ali são acusadas de estarem ocupando um lugar que não é e nem deveria ser seu.

Raciocínios generificados são operados nas diferentes práticas dos currículos investigados. Assim, até mesmo a distribuição do afeto é feita de modo dividido, e a linguagem afetiva usada nos currículos também é generificada. O modo de dirigir-se a meninos e meninas é bem diferenciado. Isso é reconhecido pelos/as profissionais das escolas. Uma explicação dada para a postura diferenciada em relação aos meninos e às meninas é expressa nos seguintes termos: “Os meninos são mais carentes, mais sensíveis do que as meninas. A diferença é que eles precisam de ações mais firmes. Quando a gente fala mais alto com um menino ele no fundo se sente bem. Se sente cuidado, protegido (...). Já a menina geralmente não precisa de gritos. Ela gosta de abraços”. Outra explicação: “Sabe como é, né? Menino precisa de uma ‘dura’ de vez em quando. Mas é importante para

ele, para que veja que precisa ter limites. Eles sabem disso, por isso me respeitam”. Cabe registrar que, embora diga-se, nesses termos, o que necessitam e gostam meninos e meninas, durante a investigação, a impaciência foi vista muito mais com as meninas do que com os meninos.

De todo modo, o que fica explícito é que, com um raciocínio generificado conduzindo condutas e práticas nos currículos investigados, meninos e meninas recebem tratamentos distintos e cobranças diferenciadas. Ensina-se que menino é e deve ser diferente de menina. Admitem-se determinadas condutas de meninos que não se admitem das meninas. Esperam-se coisas de meninas que não se esperam de meninos. Classificam-se como normais e como anormais determinados comportamentos e desempenhos. Cobram-se desempenhos diferenciados de meninas e meninos e, então, usam-se técnicas diferenciadas para governar meninos e meninas nas escolas.

Nesse sentido, nos discursos dos currículos investigados, produz-se e divulga-se marcas de uma diferenciação sexual e generificada que tornam bastante explícita essa dimensão do gênero como “norma instituidora” de que nos fala Butler (1998). Há meninas que só frequentam as aulas dos Projetos porque são consideradas como possuindo comportamentos inadequados para o seu sexo. Essas “normas instituidoras do gênero” são também sempre diferenciadoras. Até mesmo a *tecnologia do afeto* é acionada de modo diferente no processo de governo de meninas e meninos. Além disso, fica evidente que o gênero “não somente funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 1998, p. 153). Toda força regulatória, por sua vez, manifesta-se “como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla” (p. 154). É assim, por meio de relações de poder produtivas, que condutas de meninos e meninas são produzidas, demarcadas, demandadas e divulgadas nos currículos investigados. Aqueles/as que se diferenciarem do seu grupo e que diferenciarem do tipo de conduta e de aprendizagem esperado para o seu sexo, portanto, já nos primeiros anos escolares¹⁶, vão acumulando sobre si mesmos/as uma infinidade de raciocínios de falta e falha, tornando cada vez mais distantes as possibilidades de aprender.

¹⁶ Há, nas escolas, uma grande quantidade de crianças de 7 e 8 anos que passaram a frequentar as aulas dos Projetos de Intervenção.

Contudo, como argumenta Butler (1999), o fato de que a reiteração das normas e regulações sejam necessárias é um sinal de que “a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam nunca completamente às normas pelas quais sua materialização é imposta” (p. 154). Nesse sentido, são as instabilidades, as possibilidades, a abertura dos processos de subjetivação que fazem com que o gênero seja “performático”: reiterativo e citacional. Sugiro que é nesse ponto que podemos subverter esses atos performáticos, abrir os corpos, buscar possibilidades e aprender em um currículo.

3. “Não há outro modo de aprender se não desaprender”...

“(...) Procuo despir-me do que aprendi,
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu (...)” (CAIEIRO, 1986)

Após ver tudo isso que divide, normaliza e exclui; ao ver os raciocínios generificados que são acionados em momentos tão distintos; ao ver como a própria linguagem, além de ser ela mesma generificada, opera com raciocínios tão normalizadores e divididos na escola e no currículo, sinto que necessitamos escutar mais o Fernando Pessoa ou o Caetano (1986): *não há outro modo de aprender se não desaprender!* Não há outro modo de aprender se não desfazer essas práticas que separam, classificam e hierarquizam. Não há outro modo de desaprender se não esquecer todas essas práticas que nos ensinaram e continuam ensinando a dividir e hierarquizar. Faço desse sentimento uma busca de possibilidades de existência para um currículo que não seja esse currículo-desempenho-afetivo-classificador-hierarquizador. Artaud (2001) já nos convocava a estarmos atentos/as porque a sociedade burguesa é por excelência uma sociedade dividida: que corta e separa, e que “sua essência é despedaçar os seres humanos” (p. 10). Pois podemos mobilizar um outro pensamento para subverter essa lógica do currículo que tanto foca o ensino e pouco encontra o aprender. Com todos esses raciocínios conduzindo práticas, dividindo e confinando crianças, jovens e professoras nas escolas, não nos resta outra saída que não

mobilizar um outro pensamento para traçar um outro caminho curricular. Sim, necessitamos *desencaixotar as emoções verdadeiras*, como tão sabia Caeiro (1986). Por onde começar? Por qualquer caminho que não seja a repetição do mesmo, depreendo de Deleuze (1988).

Nessa minha busca por um outro caminho também escuto Michel Foucault, e uma linha de ação política que depreendo de toda a sua vasta e variada produção é a de que é necessário mostrar *como funcionam* os “discursos verdadeiros”, trazer à tona seu processos de feitura e seus efeitos, fazer novos arranjos com esses discursos para, então, explicitar o que eles produzem e instituem. É assim que se pode perseguir as possibilidades de produzir novos modos de existir. Do mesmo modo, também depreendo da *esquizoanálise* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1976), e da noção de “agenciamentos maquínicos” desenvolvida pelos autores, uma importância atribuída ao *como funciona*, ainda que sobre outros termos e outro pensamento. Afinal, “a esquizoanálise não rebaterá uma grade interpretativa sobre os enunciados, mas colocará a problemática em termos de agenciamentos maquínicos. Não buscaremos saber ‘o que isso quer dizer?’ mas, antes, ‘como isso funciona?’” (GAUTHIER, 2002, p. 149), pois mostrando *como funcionam* – os discursos, as produções de verdades, os agenciamentos, as ligações, as conexões, os contágios – poderemos operar *processos de (de)subjetivação, desaprender* e, então, “viver o mais próximo do invivível¹⁷”.

Nas lutas feministas e pós-feministas contemporâneas, precisamos nos desfazer de um longo histórico de aprendizagens que nos ensinou e continua ensinando a ver o mundo e a estar no mundo de modo dividido e ao mesmo tempo hierarquizado e excludente. Ao mostrar como o currículo “funciona” ou o que ele “faz”, este artigo buscou fazer aparecer alguns desses raciocínios e o que eles mobilizam nos currículos investigados. Mas é objetivo deste trabalho, também, traçar possibilidades de um currículo fugir desses raciocínios e abrir os corpos para o aprender. Quero pensar em possibilidades e estratégias de produção de escapes a esses pensamentos generificados.

¹⁷ Sobre isso Foucault diz: “A experiência do fenomenólogo é, no fundo, certo modo de lançar um olhar reflexivo sobre um objeto qualquer do vivido, sobre o cotidiano na sua forma transitória para apreender-lhe as significações. Para Nietzsche, Bataille, Blanchot, ao contrário, a experiência é a procura por chegar a certo ponto da vida o mais próximo possível do invivível. O que é requerido é o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, o máximo de impossibilidade” (FOUCAULT, 1994, p. 43).

Afinal, é necessário nos desfazermos das aprendizagens generificadas para mobilizarmos um aprender no currículo escolar em que ser homem, mulher, travesti, branco, negro, mestiço, de classe popular, média ou alta, novo, jovem, criança, adulto, ou qualquer outro tipo de sujeito, não se constitua em nenhum dificultador de agenciamentos potentes para o aprender. Assim, desenvolvo nessa parte final três raciocínios/práticas que são modos de desfazer esses raciocínios que cortam e separam no currículo, e sair por aí na luta para operacionalizar outros pensamentos no currículo e traçar outros caminhos na vida.

I – Currículo-performaticamente-subversivo

“Habitar a dobra da onda é a nossa tarefa” (DELEUZE, 2001)

Uma menina-aluna fala de si mesma: “eu faço o que quero”; “sou agitada”; “gosto de andar pela escola”; “sou uma menina rebelde”; “sou inteligente”; “gosto de fazer hora...”; “Teve uma vez que ela [a professora] quis me dar R\$1,00, porque eu fiz uma atividade, mas eu não aceitei. (...) Eu não gostava quando ela me pedia para escrever trem da minha vida. Eu vou ficar escrevendo coisa da minha vida para os outros?”; “A coordenadora [fala o nome da coordenadora pedagógica do 2º ciclo] duvidava que eu pudesse aprender a ler e escrever. A professora [fala o nome da professora do Projeto] não duvidava, ela acreditava em mim. Eu não entrei aqui burra, eu já vim da outra escola sabendo algumas coisas, eu sou inteligente”; “Eu não fazia as atividades porque ela [a professora] me prometia a bicicleta (...). Eu já tinha uma bicicleta. Eu estava disputando a bicicleta com o César, porque a professora também prometeu uma bicicleta para ele. Só que ele era muito bagunceiro na aula dela. Tinha vez que ela falava que ia dar para ele, porque ele estava se comportando melhor. Mas, no final fui eu que ganhei”. (Trechos de conversas-entrevista com uma menina-aluna)

O currículo-performático-subversivo é a favor da “confusão de fronteiras”, todas as fronteiras, especialmente as fronteiras de gênero que, desde muito cedo (ainda no útero), trabalha-se para demarcar. Esse currículo é a favor de um mundo pós-gênero. Trabalha pela subversão, pela confusão e hibridização de gênero, de sexo, de corpos, de desejos. Mas ao lutar contra as fronteiras de gênero que dividem, separam e hierarquizam, não significa que ele não escute o “falar da fronteira” (ANZALDÚA, 1987, p. 3). O currículo-performático-subversivo sente que “as fronteiras, com suas linhas de

demarcação, simbolizam a ideia de impermeabilidade”, embora “seja de permeabilidade a realidade com que convivem” (FRIEDMAN, 2009, p. 2). Entende que as fronteiras fixam e demarcam; embora reconheça que essas linhas de demarcação e separação são, em si mesmas, “linhas imaginárias, fluidas e em permanente processo de mutação” (FRIEDMAN, 2009, p. 3).

Esse currículo-performático-subversivo gosta do “falar da fronteira” porque entende que o falar desse lugar é um falar híbrido, mestiço, permeado e permeável”. Mas luta contra todas essas linhas imaginárias, imaginadas e inventadas que dividem e separam meninos de meninas, boas meninas de meninas más, menino de menino-de-verdade, meninos com baixo desempenho de meninos criativos, homens de mulheres, rapazes de moças... É bom escutar o *falar da fronteira* quando esse diz: “as fronteiras são uma zona de contato onde convergem diferenças fluidas, onde o poder circula de formas complexas e multidirecionais, onde a capacidade de ação existe de ambos os lados desse fosso permanentemente mutável e permeável” (FRIEDMAN, 2009, p. 3). Então, esse currículo, que é assumidamente *mestiço*, retira das fronteiras apenas sua existência para mostrar sua feitura e artificialidade, e para aprender a cruzar e desfazer as fronteiras, confundi-las e subvertê-las.

O *currículo-mestiço* é a favor das compensações e alegrias da mestiçagem. É um currículo que junta pensamentos para “desfazer os gêneros”: performatividade + ciborguização + agenciamentos + desaprender + currículo... Trata-se um *currículo-oposicionista* e nada inocente. Sim, ele escuta que, na perspectiva de Butler (2002), os sujeitos generificados são produzidos por meio de performances repetidas, resultantes de discursos reguladores pré-existentes. Ele aceita que a subjetividade é resultante da repetição de atos discursivos, e que, no contexto da produção de sujeitos, a performatividade constitui uma forma de “citacionalidade”: uma repetição e reiteração das normas (BUTLER, 2002). Contudo o que esse currículo retém desse pensamento é a possibilidade de subversão da performatividade de gênero (e outras subversões também). Afinal, os currículos-generificados têm produzido tristezas demais, têm classificado demais, dividido e hierarquizado demais. O *currículo-performatividade* quer construir uma linguagem de escape; quer aprender do que é dito e feito para subverter e pensar possibilidades de aprender.

É assim que o *currículo-subversivo* sente que a performatividade pode trabalhar em outra direção para “desautorizar” e “desarranjar” as normas reguladoras. Mas para isso, atenção, muita atenção, um currículo precisa ser menos sério, mais brincalhão, divertir-se e usar outros sentidos para ver, escutar, sentir, perceber. Em vez da reiteração da norma, atos de “desautorização da norma”, “desconstrução das normas”. Esses atos podem ser propositais ou não propositais, mas é necessário citá-los e repeti-los em um longo processo de multiplicação, como o faz a norma do discurso regulador. A própria Butler (1999) quando sugere que a “materialização não é nunca totalmente completa”, dá uma pista para o *currículo-agenciador*: operar com a incompletude da materialização do sexo! Então, “mãos à obra”, pois a tarefa de um *currículo-subversivo* é: subverter, fazer escapar, desterritorializar, juntar, maquinar, conectar.

O *currículo-agenciador*, por isso mesmo, pode perfeitamente fazer conexões com o *feminismo ciborgue*, porque ele mudou o foco das análises de gênero: em vez de focalizar o sexo ou o gênero focalizar as fusões humanos-máquinas. Alguém sabe o gênero do ciborgue? Interessa a alguém saber o gênero ou o sexo do ciborgue? – Falo aqui sexo ou gênero porque já fui convencida por Butler (1999) de que gênero ou sexo são o mesmo porque os dois carregam discursos como a veia carrega sangue. Pois o *currículo-ciborgue* não se interessa por nenhuma forma e muito menos pelo sexo ou gênero dos estudantes. Afinal, gosta do ciborgue porque ele é “um híbrido de máquina e organismo”, e porque ele é “uma criatura de um mundo pós-gênero” (HARAWAY, 2000, p. 40).

Enfim, nesse currículo, que é performático, subversivo, agenciador e ciborgue, saímos do território currículo-desempenho-afetivo e caminhamos em direção a uma outra terra, a um outro território, que a exemplo “da fronteira”, pode ser habitado por conflitos e choques, mas é também habitado pela diferença, pelo encontro e, sobretudo, pela possibilidade de “desfazer o gênero”, desarranjar suas divisões e desautorizar as normas que regulam e hierarquizam. E atenção: esse currículo não pode descansar um só segundo em sua tarefa de conectar, agenciar, maquinar, desterritorializar e escapar. Se alguma forma classificadora se instaurar, se algum “programa universal” se formar é porque a diferença foi capturada, e o aprender, que produz tanta alegria, mais uma vez se

distancia. Por isso, o movimento de abertura em um currículo precisa ser permanente, sem descanso, sem parada.

II – Currículo-corpos-abertos

Professora fala da menina-aluna: “ela possui problemas mentais”; “ela é muito inquieta”; “não é obediente”; “só faz o que quer”; “parece criança de seis anos”; “não é equilibrada e nem esforçada”.

A professora naquele dia atende a aluna individualmente, e me diz que ela tem problemas mentais. A aluna se mostra inquieta e não quer fazer a atividade que a professora propõe. A professora pede para ela fazer um bilhete, e a aluna diz: “Não estou a fim de fazer, não”. Ela se nega a fazer, diz que não quer fazer bilhete, nem carta. A professora diz: “A gente não faz só o que quer”. A aluna contesta: “Eu sim!”. A aluna pede para fazer uma outra atividade, que não seja de escrita, mas a professora insiste: “você tem que melhorar na escrita”. Cansada de insistir e a aluna não atender, a professora vai até ao armário e pega dois livros para a aluna ler e depois fazer um resumo. A aluna quer ler somente a última página. A professora diz: “Você está parecendo criança de seis anos” e, acrescenta: “O presente que eu ia dar, não vou dar mais”. A aluna responde: “Eu não quero mesmo”. A professora havia prometido para a aluna uma bicicleta no começo do ano, caso ela fosse uma aluna esforçada. A professora se dirige a mim e fala: “Tá vendo em que condições eu alfabetizei essa menina?”. A aluna enfim começa a escrever, mas copia do livro e não faz uma escrita ‘espontânea’ como a professora queria. A professora ainda persiste: “Vamos fazer um texto digno de uma menina de 6ª série, equilibrada, esforçada e esperta?”. (Trechos do diário de campo do dia 19 de outubro de 2011)

No *currículo-corpos-abertos*, “os corpos não se definem por seu gênero mas pelo que podem ver” (DELEUZE, 2002, p. 74). Os corpos não se definem por suas formas, nem por sua idade, cor, raça, mas por seus agenciamentos. Os corpos não se definem por seu sexo, mas por sua capacidade de maquinar. No *currículo-corpos-abertos*, que é também sempre *currículo-subversivo*, os corpos não podem ser definidos por classificações – bom e mal, certo e errado, adequado e inadequado, esforçada ou inteligente – mas por sua capacidade de conectar, desejar e de viver. Afinal, vivemos em um mundo de conexões, e é importante saber quem é que é feito e desfeito nessas conexões. Então, um *currículo-corpos-abertos* se abre a todos os agenciamentos potencializadores. Experimenta

permanentemente novas ligações, porque está sempre aberto “a encontros e [permanece] em contínua transformação” (SALINAS, 2007, p. 7).

Nesse *currículo-conexões*, ficamos permanentemente à espreita para observar, ver e sentir porque tudo pode se ligar, conectar, bifurcar, espalhar. Como uma “obra aberta”, nesse currículo, é sempre possível fazer novos arranjos, maquirar outros agenciamentos, traçar outros caminhos e vivenciar novas experiências. O que importa é movimentar-se sempre para a dissolução das formas. Afinal, sempre que se instaura uma forma que divide e classifica, “é porque um poder se infiltrou” (GAUTHIER, 2002, p. 149). A esse *currículo-máquina-desejante* nada importa que esteja lidando com menino ou menina, de 6 ou 11 anos, negra, branca ou mestiça, com baixo ou alto desempenho em avaliações. Só importam as ligações que são efetuadas, porque estas são fundamentais para o aprender.

O mundo contemporâneo é constituído de redes entrelaçadas que, para Donna Haraway (2000), são redes humanas e máquinas, redes híbridas que “jogam conceitos como natural e artificial para a lata do lixo” (KUNZRU, 2000, p. 26). Os ciborgues são essas redes híbridas. Os ciborgues não são naturais; eles são seres construídos e reconstruídos permanentemente. Eles estão sempre abertos a acréscimos. Homens e mulheres, meninos e meninas, tal como os ciborgues, também são construídos. Então, dados os instrumentos adequados, todos/as podemos ser reconstruídos, remontados, refeitos. Para isso, o *currículo-máquina-desejante* está sempre pronto a trabalhar.

O primeiro trabalho ou a primeira e importante tarefa do *currículo-corpos-abertos* é a de desfazer, desconstruir e desmontar todas as formas dos currículos, todos os raciocínios que dividem e confinam, todas as verdades que aprisionam as diferenças. “A diferença é essa diferença que vai provocar a osmose profunda” (GIL, 2002, p. 217). Nessa tarefa primeira, é necessário “desfazer incansavelmente os eus e seus pressupostos; (...) liberar as singularidades pré-pessoais que eles encerram e recalcam” (DELEUZE e GUATTARI, 1976, p. 134). Desaprender, desfazer, desarrumar.

A segunda tarefa desse currículo é imaginar pistas de desterritorialização para abrir-se a novas conexões. Frente a um currículo-desempenho-afetivo que divide, marca e territorializa as crianças-estudantes meninas-e-meninos, imaginar “índices maquínicos de desterritorialização” (DELEUZE e GUATTARI, 1976, p. 121) ou linhas de fuga. Então, o que um *currículo-corpos-abertos* pode fazer? Abrir os corpos! Deixá-los permanentemente

abertos porque é assim que as partes podem se conectar com outras partes e com outras coisas insuspeitadas. É assim que um corpo pode ser levado “imediatamente a uma diferença, ao desaprender aquilo que nós tínhamos aprendido” (GIL, 2002, pp. 216-217). Afinal, já sabemos que aprender é, primeiro, *despir-se do que foi aprendido* (CAIEIRO, 1986, p. 20).

III – Currículo-alegria

“E não há outro meio senão fazer como o animal (rosnar, escavar o chão, convulsionar-se) para escapar ao ignóbil: o pensamento mesmo está por vezes mais próximo de uma animal que morre do que de um homem vivo.” (DELEUZE, 1997, p. 140)

“A única perfeição é a alegria.” (LOU SALOMÉ)¹⁸

Se as formas de viver a educação são hoje insustentáveis, e se o que necessitamos é de alegrias, são necessários pensamentos, raciocínios, sentimentos e sensações que resistam às vergonhas e contestem as tristezas que se vivencia em um currículo. É uma tristeza que o aprender vá ficando tão distante na escola que tanto ensina. É uma vergonha que mais uma vez, após tantas lutas “dos diferentes”, um *raciocínio fictício*, que ganhou status de verdade na educação, de que é necessário verificar se os/as estudantes dominam um “mínimo comum”, “habilidades essenciais” ou “competências básicas”, ganhe tanto espaço em um currículo e opere mais uma vez separando, dividindo e normalizando. É uma tristeza ter que assumir a norma para ser considerada “menina de verdade”. É uma vergonha que se espere que meninos não aprendam porque eles são ativos, criativos e indisciplinados.

É necessário produzir outros raciocínios, outros pensamentos e fazê-los circular nos currículos. Está na hora, tem que ser já, agora mesmo! Vamos multiplicar as sensações e alegrias da Elem quando se encontra com uma poesia e uma poeta que a faz

¹⁸ Frase atribuída a Lou Salomé por Ferreira (1987). Lou Salomé é caracterizada como uma mulher a frente do seu tempo, que despertou paixões e era sempre comparada a “uma luz do sol que onde chega tudo irradia pela alegria com que vivia” (cf. FERREIRA, 1987).

delirar. Vamos multiplicar a força do Tomaz que não se deixa capturar pelas redes de poder, trabalha em silêncio pela dissolução das formas e, sempre generoso, sabe dar para multiplicar. Vamos multiplicar a rebeldia da Cristina que não aceita ser enquadrada como menina esforçada, nem indisciplinada, e diz de si mesma com tanta irreverência, sem entrar no jogo da competição, sem incorporar os raciocínios “faltosos” que o currículo-desempenho-afetivo construiu sobre ela. Vamos multiplicar as revoltas da Aline contra os ditados, as classificações, as generificações e as divisões. Vamos multiplicar os agenciamentos do Thiago que sabe tão bem inventar. Sim, vamos multiplicar as subversões e o que possibilita reinventar, criar e aprender. Jamais subtrair... Vamos encontrar a diferença que possibilita o desaprender e o confrontar com o novo. Vamos desenhar um caminho outro que é e será o motor do experimentar, do viver e do aprender.

Talvez seja interessante, para que tudo isso ocorra, mobilizar “o bobo da Clarice”. Mas atenção: “não confundir bobos com burros” (LISPECTOR, 2004, p.167). Sim o *bobo da Lispector* é muito interessante para ser mobilizado no currículo-alegria. Por quê? Porque

“o bobo, por não se ocupar com ambições, tem tempo para ver, ouvir e tocar o mundo. (...) é capaz de ficar sentado quase sem se mexer por duas horas. Se perguntado por que não faz alguma coisa, responde: "Estou fazendo. Estou pensando." (...) o bobo tem originalidade, espontaneamente (...). (...) tem oportunidade de ver coisas que os espertos não veem. (...) O bobo ganha utilidade e sabedoria para viver. (...) Bobo não reclama. Em compensação, como exclama! (...) Ser bobo é uma criatividade e, como toda criação, é difícil. Por isso é que os espertos não conseguem passar por bobos. Os espertos ganham dos outros. Em compensação os bobos ganham a vida. Bem-aventurados os bobos porque sabem sem que ninguém desconfie. Aliás não se importam que saibam que eles sabem. (...) (não confundir bobo com burro, com tolo, com fútil). (...) Bobo é Chagall, que põe vaca no espaço, voando por cima das casas. É quase impossível evitar excesso de amor que o bobo provoca. É que só o bobo é capaz de excesso de amor. E só o amor faz o bobo. (LISPECTOR, 2004, p. 166-168)

Ah, sim! O bobo da Clarice Lispector deve ser multiplicado no *currículo-alegria*. Talvez ele espalhe simplicidade, leveza e vida em um currículo porque ele vê, ouve e sente

todo um mundo. Talvez ele mobilize o aprender porque ele pensa, sente e cria. Sim, é muito mais divertido e leve ver e sentir em um currículo o que conecta e o que desconecta, o que bifurca e que une, o que faz crescer e o que faz a vida impossível, o que possibilita escapar e o que aprisiona. Sim, necessitamos fazer subversões performáticas em um currículo, porque isso indicará nossa capacidade de reinvenção. Necessitamos tornar “a vida um exercício apaixonado de uma busca”. “Eu não tinha saída, mas precisava arrumar uma, pois sem ela não podia viver” (KAFKA, 1990). Isso tudo só pode ser feito sem rancores, sem mágoas, sem vinganças, bobamente. Isso só pode ser feito na alegria. Afinal, como apreendo da Ética de Spinoza (2007), *a alegria é vida que resiste à morte!*

Referências

- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: the New Mestiza**. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.
- ARTAUD, Antonin. **Para terminar con el juicio de dios y outros poemas**. Valência: MCA, 2001.
- BELO HORIZONTE. Secretaria municipal de educação. **Diretrizes para o projeto de intervenção pedagógica**. Belo Horizonte, 2009a.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares para rede municipal de belo horizonte**. . Belo Horizonte, 2009b.
- BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio: civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler realizada por PRINS, Baukje e MEIJER, Irene Costeira. **Estudos Feministas**, v. 10, n.1, jan., p. 155-167, 2002.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, Guacira. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999, p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Performative acts and gender constitutio**, in: Case. 1990, p. 270-282.
- BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex '**. London: Routledge, 1993.
- CAIEIRO, Alberto. **O guardador de rebanhos**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

- CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. **Educere et Educare: Revista de Educação (Eletrônica)**, v. 4, n.8, jul./dez. p. 1-16.2009.
- CARVALHAR, Danielle. Currículo da educação infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAISO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Curitiba: CRV, 2010, p. 31-52.
- D'ÁVILA, Cristina. **A constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. Projeto de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", série Ensino Fundamental, 2001.
- DELEUZE, Gilles. El intelectual y La política. Sobre Foucault y La prision (Entrevista com Giles Deleuze). **Archipiélago**, n. 53, p. 68-74. Barcelona, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Joana Morais Varela e Manuel Maria Carrilho. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Luzilá Gonçalves. Lou Andreas-Salomé: a paixão viva. In: FERREIRA, Luzilá Gonçalves. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Editora Funarte/Cia de Letras, 1987, p. 359-373.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et Ecrits: Vol. 4**. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio: Graal, 2000. p. 277-293.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRIEDMAN, Susan Stanford. **O "falar da fronteira", o hibridismo e a performartividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferente**. Disponível em: <<http://www.eurozine.com/articles/2002-06-10-friedman-pt.html>>. Acessado em 18/10/2009.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-156, jun./jul. 2002.

GIL, José. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida: Entrevista com José Gil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 205-224, jun./jul. 2002.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 85-103.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Antropologia do cyborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-130.

KAFKA, Franz. **La metamorfosis**. Madrid: Biblioteka Kafka/Alianza Editorial, 1998.

KRAEMER, Maria Luiza. **Cinco dicas para criatividade em sala de aula**. Disponível em: <<http://www.portalbiologia.com.br/pedagogia/artigos/1275/5-dicas-para-criatividade-em-sala-de-aula>>. Acessado em 10 de maio de 2010.

KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue”: um encontro com Donna Haraway. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 19-36.

LISPECTOR, Clarice. Das vantagens de ser bobo. In: LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004, p. 166-168.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira. “Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento”. **Revista Labrys, Estudos feministas, on line**, n.6, ago./dez. 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio. Políticas de currículo: repercussões na prática. In: SANTOS, Lucíola. [et. al]. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 88-113.

NIETSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por "bom desempenho" e a garantia das diferenças. In: SANTOS, Lucíola. Et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O Desempenho como Tecnologia de Governo de Estudantes no Currículo. In: MOURA, Arlete **Pereira** e PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Orgs.). **Currículo e políticas educacionais em debate**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 87-103.

PEREIRA, Nilton. Amor e culpa na educação libertadora. **Educação Unisinos**. v. 10, n. 3, p. 209-214, set./dez. 2006.

- PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**: seleção poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- POPKEWITZ, Tomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POPKEWITZ, Tomas; LINDBLAD, Sverker . n. 75, ano XXII, p. 11-148, 2001b.
- PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abril, 2011.
- 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.
- ROSE, Nikolas; MILLER, Peter. Governing economic life. In: GANE, Mike.; JOHNSON, Terry. (Ed.)
- SALINAS, Rafael Gil. Prólogo. In: SCARANI, Stefano; CHINER, Julia (Orgs.). **Obertures Del Cós**. Valencia: Universitat de València. 2007, p. 6-7.
- SPINOZA. Benedictus. **Ética**. Ed. bilíngue português-latim. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: CORAZZA, S.;
- TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-17.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, v. 20, n.2, p. 207-226, jul./dez. 1995.
- WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**. v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

Recebido em: 11/04/2014
Aprovado em: 26/06/2014

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 17 - Número 33 - Ano 2016
revistalinhas@gmail.com