

CURRÍCULO, GÊNERO E SUBJETIVIDADE: A PRODUÇÃO DOS (IN)DISCIPLINADOS NA ESCOLA

Julia Mayra Duarte Alves - UFAL
juliamdalves@gmail.com

Juliana Carla da Paz Alves - UFAL
julidapaz@yahoo.com.br

Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
lauracvpizzi@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma análise teórica da produção dos meninos (in)disciplinados a partir do currículo e das relações de gênero na escola. Baseia-se nas noções de disciplina e subjetividade de Michel Foucault e na perspectiva pós-estruturalista de currículo e de gênero. Mostra como a escola foi construída na modernidade como uma instituição disciplinadora visando obter corpos dóceis e produtivos. Aponta que este objetivo entra em conflito com as normas de gênero que instituem a indisciplina como característica que marca o masculino. Discute como o currículo está envolvido na produção de subjetividades e como as técnicas disciplinares são dispositivos importantes de produção de corpos diferenciados. Relaciona resultados de pesquisas realizadas nos últimos anos que dão indícios de como os meninos indisciplinados são produzidos na escola a partir de um discurso que busca naturalizar e normatizar as condutas. Observamos que, mesmo que o comportamento disciplinado seja um traço valorizado na escola não é percebido da mesma forma de acordo com o gênero das crianças. A disciplina é considerada uma característica feminina e não masculina. Nesse contexto, os processos de subjetivação na escola acabam por produzir e legitimar modos de ser menino que, dentre outras características, devem ser indisciplinados.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Subjetividade. (In)Disciplina.

Considerações Iniciais

As abordagens sobre subjetivações no desenvolvimento do currículo escolar no campo das pesquisas de gênero no Brasil vêm destacando a diferença do comportamento dos meninos e os efeitos das atitudes consideradas másculas nos âmbitos escolares. No entanto, ainda faz falta a observação sobre a produção dessas

condutas e as demandadas atribuídas aos garotos. Procuramos refletir a respeito do uso das técnicas disciplinares no desenvolvimento do currículo vivido no cotidiano escolar, na tentativa de ajustar os comportamentos das crianças a modelos normalizadores e socialmente aceitos.

Nas malhas disciplinares da escola moderna, encontram-se as formas de produzir subjetividades dentro de uma norma geral. Entretanto, muitas sutilezas podem ser encontradas, e precisam ser problematizadas uma vez que atuam de maneira a diminuir e discriminar determinados grupos, inferiorizando-os.

Estudar as diferenciações sobre o que se requer nos campos da (in) disciplina entre os garotos e garotas na escola não é tão simples quanto parece. Inicialmente observamos que há uma limitação relevante no modelo do que pode ser uma pessoa do sexo masculino; segundo, porque os efeitos da produção das subjetividades masculinas, dentro desses moldes, poderão levá-los a uma posição marginal no mundo do trabalho, por exemplo; e terceiro, porque através dessa discussão podemos destacar e discutir novas formas de fazer educação, desenvolvendo um currículo que caminhe no sentido contrário ao dos preconceitos e desigualdades de gênero.

Currículo e (In)Disciplina

Considerando as estratégias produzidas nas instituições modernas – hospitais, casas de caridade, colégios etc. – para governar os indivíduos, Foucault (2009) argumenta que o século XVI e início do século XVII denotaram uma forma de governo sobre os indivíduos nas escolas para atuar pela semiotécnica do poder, sobre o “espírito” dos estudantes. Segundo o autor, a escolarização objetificou “a submissão dos corpos pelo controle das idéias; a

análise das representações como princípio numa política dos corpos bem mais eficaz que a anatomia dos suplícios” (FOUCAULT, 2009, p.98).

No entanto, com transformações de ordem política, econômica e científica, como a mudança dos regimes de governo – do absolutismo à democracia – dos modos de produção dos feudos à produção regida pelo sistema capitalista nas fábricas; a força que ganhou o discurso positivista sobre as formas de conhecimento no período iluminista no século XVIII, o Estado, para governar com mais eficiência os indivíduos e os saberes, utilizou alguns caminhos que levaram à constituição da escola como instituição disciplinar.

A centralização dos conhecimentos em instituições legalizadas e governadas, em sua maioria pelo Estado, a classificação e hierarquização social e acadêmica de alguns saberes, além da desvalorização de algumas formas de conhecimento (os saberes populares, ou vindos das experiências, por exemplo) caracterizaram a normalização de um currículo de base científica. Nessa perspectiva, os saberes tendiam a ser caracterizados como neutros, abstratos e verdadeiros, com particularidade quando produzidos no âmbito das ciências naturais.

A cultura escolar e o currículo da escola moderna ganham, então, delineamentos disciplinares. Dispersos nas materializações das práticas curriculares e culturais dentro da escola, o dispositivo de controle da disciplina utiliza-se de diferenciadas estratégias para agir sobre os corpos dos/as estudantes e dos/as profissionais que constituem e atuam nas relações pedagógicas.

Uma das estratégias da disciplina é a *distribuição dos espaços*. Sempre funcionais, os espaços e a ordenação celular dos indivíduos nele são fontes de informações. Através da individualização dos sujeitos é possível sua vigilância constante, o controle, a análise e a punição. É devido a sua forma de distribuição dos espaços e dos

sujeitos nele, que escola pode ser caracterizada, na maioria das vezes, como um prédio que se adéqua ao modelo social do panóptico¹, numa estrutura física e organização abstrata na qual os sujeitos são continuamente vigiados.

Na escola essa distribuição panóptica dos espaços pode ser identificada quando observamos as formas de hierarquização das pessoas e seus cargos e trabalhos realizados no ambiente escolar: os alunos estão dispostos individualmente em carteiras enfileiradas, todos de frente para o olhar do/a professor/a; as salas de aula ficam todas situadas num mesmo corredor, de modo que, mesmo quem olhe de longe consiga ver a movimentação que ocorre em várias delas ao mesmo tempo; o espaço que dá lugar as salas da direção e coordenação escolar ficam em espaço reservado, distante do lugar do/a professor/a e do/a aluno/a; e o espaço da recreação dos/as estudantes fica centralizado entre as salas de aula, mas também próximo à direção e à coordenação da escola.

A partir da distribuição dos espaços e dos sujeitos nele, é possível produzir não só um ambiente de controle sobre os sujeitos e as atividades que realizam. Além disso, são dadas condições para a produção de um conhecimento sobre o sujeito. O esquadramento de seu comportamento nos relatórios escolares e o registro de seu rendimento nas cadernetas são também formas de individualizá-los no espaço escolar para desenvolver sobre seus corpos certo controle, disciplinando-os e homogeneizando seus comportamentos e condutas para normalizá-los.

Outra estratégia disciplinar é a *organização do tempo*, no

¹ O modelo social do panóptico é definido por Foucault, como um sistema onde o dispositivo que aciona o poder é a certeza do indivíduo de estar sendo vigiado todo tempo. Tendo tal certeza, põe-se ele mesmo a vigiar-se, controlar-se, para não cometer qualquer ação desviante, incorporando nesse processo, os valores e as formas de comportamentos normalizados no sistema de interpretação simbólica, difundida com maior ênfase no corpo social, através das instituições disciplinares legalizadas.

controle dos horários, na regulação da utilidade produtiva do tempo, organizando as atividades dentro de períodos exatos, sincronizando os movimentos dos corpos em suas articulações/individualizações. Enfim, no modelo disciplinar de utilização do poder nas escolas “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 146).

Nos planejamentos de aula, nas escolhas dos tipos de atividades, na distribuição das disciplinas no quadro de horários, na regulação do tempo de recreação e alimentação dos/as alunos/as, o tempo escolar tem sido minuciosamente controlado. A sua utilização tem sido direcionada para o maior nível de produtividade possível, intensificando tanto trabalho do/as estudantes, quanto o/a do/a professor/a.

O processo de condicionamento é efetivado através de outras duas técnicas disciplinares que objetivam o corpo como produtor e reprodutor dos condicionamentos do sistema disciplinar (FOUCAULT, 2009), basilar para o modelo social do panóptico de vigilância: *articulação do objeto com o corpo*, que treina repetidamente o estudante para a utilização precisa e eficiente dos livros, dos textos, das linguagens, das teorias e das interpretações e comportamentos culturais mais valorizados socialmente. São esses os objetos da educação escolar e *a utilização exaustiva do tempo*, cuidando para que os sujeitos escolares usem o tempo tornando-o mais produtivo possível, através da vigilância das atividades realizadas por eles.

Há ainda a *articulação das forças* que se constituem na e pela arte da vigilância, para tornar o ambiente escolar, em particular as salas de aula, espaços pedagógicos extremamente produtivos.

Todas as estratégias elencadas por Foucault para definir a atuação do poder disciplinar nas instituições modernas, e aqui observadas a partir da educação escolar, esclarecem como as técnicas disciplinares envolvem, produzem e são produtos das

relações pedagógicas e no desenvolvimento do currículo nas salas de aula, nos corredores e em todos os lugares da escola.

Jennifer Gore (1998) apresenta um trabalho, fruto de uma pesquisa empírica, fundamentando sua análise nas teorizações foucaultianas sobre as relações de poder em quatro diferentes espaços pedagógicos. A autora sintetizou cada uma das oito principais técnicas de poder disciplinar que ela identificou nos espaços pedagógicos estudados – sendo um deles uma classe do primeiro ano do ensino médio.

No presente trabalho elencamos duas das oito técnicas disciplinares descritas por Gore (1998) em seu estudo:

A normalização. Segundo Gore (1998), geralmente ocorre por meio da comparação. Apega-se a um modelo central a seguir. Regras que em determinados períodos históricos, tornam-se hegemônicas. A normalização é a adequação dos indivíduos a essas regras socialmente standardizadas. Sejam regras de comportamento profissional, afetivo, sexual e/ou moral.

A autora chega a firmar que a normalização tem sido um traço comum ao trabalho pedagógico. Há um modelo de ensino, de comportamento dos/as estudantes, ou de atitude dos/as professores/as, que é repassado nas universidades – no caso da formação de professores – e nas escolas, no caso da educação básica.

E *exclusão*, outra técnica citada pela autora, é definida como o lado negativo da normalização. É utilizada para excluir indivíduos, práticas e identidades pessoais. Frequentemente ocorre junto com a normalização, pois quando sujeitos, ambientes práticas e comportamentos entram em um quadro de padronização, as outras possibilidades de concebê-los, são de alguma forma, excluídas.

Nesse processo, o exame (efetivado em provas, relatórios, questionários etc.) tem o papel de verificar se o estudante realmente

incorporou os discursos distribuídos e regulados na escola em forma de conhecimento escolar, comportamento escolar, hierarquização de poder, medição do tempo, distribuição dos espaços e organização das gêneses.

O exame funcionará como forma de o indivíduo ser classificado nas tabelas de ordenamento das multiplicidades confusas quando racionaliza a educação escolar, estabelecendo critérios, limites e formas de conhecer e comportar-se.

As disciplinas constituem-se num dispositivo imprescindível para o modelo de exercício de poder baseado no treinamento dos corpos e das mentes. Atua capilarmente através de mecanismos utilizados nas instituições sociais, sugerindo uma autonomia dos indivíduos sobre suas ações. É um dispositivo utilizado em fragmentos, presentes em minúcias e em diversas oportunidades esparsas nas ações e discursos cotidianos. Não está em uma instituição em particular, mas rarefeito socialmente em vários discursos e instâncias de poder, localizadas em diferentes espaços na rede social.

A escola tem sido uma das instituições que se consolida sobre as formas disciplinares de utilização do poder. Reúne diversos mecanismos e técnicas disciplinares, fazendo parte dos espaços que auxiliam na construção da identidade do sujeito, através das experiências socialmente vivenciadas por eles nas relações pedagógicas.

As disciplinas são como ferramentas ou técnicas que servem à escola para modelar comportamentos, subjetividades, vistas aqui como um processo de construção discursivo das subjetividades. Moldadas na disciplina escolar não se edificam em outro lugar que não nas vivências dos/as estudantes e professores/as. Nessas relações, dentro das condições muitas vezes limitadas que as escolas oferecem, é que as disciplinas são utilizadas no auxílio da formatação

de concepções de gênero nas instituições.

Uma vez que sujeitos são produtos de suas vivências, e que, ainda passamos uma parcela significativa de nossas vidas na escola aprendendo a agir, gostar, significar nossos corpos, e mesmo nossas vontades, nesse modelo disciplinar de escola.

Nossa visão do/a outro/a, a nossa significação de que seja homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, transgênero etc., geralmente também passam por nossas relações escolares. Com o agravante, se observarmos os modelos de escola que ainda nos acompanha, de também ser o lugar onde legitimamente se obtém o conhecimento científico – ao mesmo tempo disciplinado –, tido como verdade, secundarizando outros conhecimentos sociais. Ou seja, ainda é na escola, apesar de todos os outros meios de informação a que temos acesso, onde o conhecimento é legitimado como verdade ou não, o conhecimento sobre nossas formas de agir, de comportar-se diante dos sentimentos e das variadas situações sociais são ensinadas também na escola. Isso se dá através dos especialistas e do poder do saber pedagógico.

Lá, os especialistas dizem o que seria ou não correto fazer, como se deveria entender, inclusive as questões de gênero que perpassam o nosso cotidiano, auxiliando na sua significação e oferecendo as condições para a interpretação dessas questões por meio da utilização das técnicas disciplinares.

Embora não seja de todo homogeneizante, a disciplina é abrangente na medida em que consegue conformar em suas malhas a maioria da população escolar. A totalidade não é alcançada, por que muitos sujeitos rompem esse tecido, provocando fissuras nas próprias malhas dessa estrutura disciplinar, muitas vezes pagando um preço por isso, com as regras e punições normalizadoras desse contexto.

Dentro das condições de possibilidades oferecidas pelo modelo

contemporâneo de escola somos engendrados a seguir discursos dominantes, que o exame e as outras técnicas cuidam de enquadrar, dando a ele legitimidade e empoderamento (SILVA, 2004).

Por outro lado, mingam o poder de outros discursos que falam sobre as significações de gênero, por exemplo, excluindo não apenas as outras formas de dizer o que é certo ou errado nesse campo, mas as pessoas que as defendem também.

Muitas vezes os que não aderem à dominância de uma forma de significar, são taxados de indisciplinados ou rebeldes, e geralmente, colocados à margem de um processo de formação escolar, lugar onde serão excluídos de vários outros espaços socialmente prestigiados, como o mundo do trabalho formal e da família estruturada.

Currículo, Gênero e Subjetividade

Partimos da compreensão do currículo como um campo cultural, como uma instância de produção e circulação de discursos, na qual se estabelecem lutas em torno da significação sobre os sujeitos e o mundo, impregnado de valores e práticas (SILVA, 2006). Pensamos que ele é um lugar de produção discursiva, que forja subjetividades e que é mais do que o conjunto dos conteúdos escolares, sendo composto também pelas formas de organização do espaço e do tempo, pelos discursos que circulam na escola e pelas relações de poder.

A noção de poder de Foucault nos é bastante útil, na medida que o entende como difuso, capilar, espalhado em toda a rede social (SILVA, 2005). O poder, para Foucault, não destrói o sujeito; ao contrário, ele o fabrica. O sujeito não é o outro do poder, é um dos pontos por onde o poder circula e se materializa é, portanto, um de seus mais interessantes efeitos.

Foucault (1995) refutou a ideia de um sujeito transcendental, sem história, estável, centrado e individualizado. Para ele, não existe sujeito fora dos processos sociais, fora de um discurso que o produz como tal. Foucault desloca o sujeito antes relacionado a uma posição de origem para uma posição de efeito.

Isto implica que a subjetividade, facilmente remetida a uma interioridade ou identidade, passa a ser entendida como produto provisório das formas de experiência de si mesmo atravessadas pelas relações de poder e de saber. A divisão pensada, outrora, entre o corpo e a subjetividade é desfeita uma vez que o corpo longe de ser o outro da subjetividade é o lugar onde ela se inscreve.

Segundo Goellner (2007), ao longo dos séculos, no ocidente, o corpo tem sido alvo de diferenciados discursos. As sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, têm atribuído ao corpo o discurso da produtividade e da docilidade. Aponta ainda que a partir da industrialização das nações, o corpo tem se tornado alvo de cuidado, de controle e de técnicas de disciplinamento, que o adapte às formas de produção. O autor procura demonstrar como, na atualidade, o corpo continua sendo alvo de outros discursos que determinam seus gestos, funções sociais, formas de adornar-se e comportar-se. E isso com diferenciações de gênero.

Entendemos gênero como um “mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e feminino” (BUTLER, 2006, p. 70). Para além das diferenças sexuais, compreendemos gênero como um conjunto de normas, como um efeito performático de subjetivação, que adquire estabilidade em função da repetição e reiteração de normas. Gênero se constitui como uma tecnologia¹ social que envolve relações de poder e que participa no processo de subjetivação.

¹ O termo tecnologia é aqui utilizado como a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discursos acerca de gênero, de maneira semelhante à sugerida por Foucault (1993), quando ele trata da genealogia do sujeito.

Nesse contexto, observarmos que as técnicas disciplinares são importantes dispositivos de produção de corpos considerados masculinos e femininos. Estas técnicas são utilizadas nas práticas pedagógicas que compõem o currículo e que fazem parte da rede de significados da cultura escolar, participando na construção de significações dos corpos e, portanto, das relações de gênero.

A Produção dos Meninos (In)Disciplinados

A escola se caracteriza ainda hoje por ser uma instituição moderna disciplinadora (ALVES, 2010) e diferenciadora (LOURO, 2007).

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2007, p. 57).

Diversas pesquisas como as de (REIS, 2011; SALES, 2010; ASSIS-RISTER, 2008; DAL'IGNA, 2007) Observaram que, na escola, o gênero masculino é caracterizado, de maneira constante, pela indisciplina, ao contrário do feminino, que tem como uma das principais marcas a disciplina.

Inspirada nos estudos de Foucault, Sales (2010) analisa o processo de produção das subjetividades juvenis com base no entendimento de subjetividade como uma construção discursiva, produzida por meio de diferentes técnicas, procedimentos, exercícios e práticas.

A pesquisadora analisou o processo de produção da subjetividade juvenil a partir dos discursos do currículo de uma escola pública de ensino médio profissionalizante e do Orkut. Nos discursos analisados são sugeridos vários exercícios para que as/os jovens realizem uma autorreflexão, falem e escrevam sobre si mesmas/os, produzam uma verdade sobre si, avaliem suas próprias condutas e corrijam aquelas que não são consideradas adequadas.

Sales (2010) coloca que a categoria gênero se mostrou, ao longo da pesquisa, uma importante marca da subjetividade juvenil por perpassar todo o estudo e se articular com outros marcadores culturais como profissionalização e sexualidade. Nesse sentido, a pesquisadora mostra que as normas de gênero atuam diretamente nas formas de ser e viver dos/as jovens.

A pesquisa de Reis (2011) utiliza os estudos *queer* em suas análises e problematiza, especificamente, as posições dos meninos nas relações de gênero na escola. Sua pesquisa mostra que o currículo separa e hierarquiza corpos a partir das normas de gênero que buscam produzir meninos considerados adequadamente masculinos. A pesquisadora observa, ainda, que aqueles que escapam a estas normas são chamados de bichinhas e de mulherzinhas.

Na escola estudada por Reis (2011), os meninos considerados adequadamente masculinos são convocados a serem indisciplinados, fortes, corajosos, agressivos, brincalhões, insubmissos, desinteressados, desorganizados, agitados, ousados e ativos sexualmente. Aqueles que são considerados bichinhas são tidos como sexualmente passivos e os mulherzinhas são considerados tranquilos por não possuírem as características tidas como próprias aos meninos. Os chamados de mulherzinhas e de bichinhas são vistos como disciplinados, responsáveis, dóceis e organizados, assim como as meninas.

Reis (2011) coloca que, desse modo, os jeitos de ser dos meninos considerados adequadamente masculinos entram em conflito com a produção de sujeitos dóceis e eficientes pretendidos pelos mecanismos disciplinares presentes no currículo o que faz deles sujeitos considerados difíceis de educar. Mesmo assim, eles são considerados os normais e os bichinhas e os mulherzinhas são criticados, desrespeitados, isolados e agredidos constantemente por não apresentarem os atributos considerados adequadamente masculinos.

Assis-Rister (2008) analisa o desempenho e o comportamento dos meninos e coloca que estes fracassam mais nas atividades escolares, são considerados indisciplinados, ativos, agitados e têm comportamentos tidos como indesejados pelos funcionários/as da escola.

Dal'Igna (2007) observa em sua pesquisa sobre desempenho escolar que os meninos apresentam desinteresse nos estudos e nas aulas, têm maior dificuldade em leitura e escrita, possuem desempenho escolar prejudicado pelo comportamento, manifestam desinteresse nos estudos, são menos organizados, disciplinados e caprichosos com os cadernos escolares que meninas.

As análises da autora mostram que não há nada de natural nesses jeitos de ser dos meninos. A pesquisadora coloca que são as práticas pedagógicas e os discursos que circulam na escola que administram e normalizam estas crianças, regulam suas aprendizagens e também ensinam formas particulares de ser e viver.

Barros (2010), com base nas vertentes pós-estruturalistas dos estudos culturais, analisa as narrativas de profissionais da educação (psicólogos/as, assistentes sociais, coordenadoras escolares, diretoras, orientadoras educacionais). Sua pesquisa aponta a presença de uma lógica binária nas escolas uma vez que as narrativas destes/as profissionais mostram que eles/as esperam

modos de ser diferentes entre os meninos e as meninas, não levando em consideração que existem múltiplas formas de ser menino e menina. A pesquisadora problematiza que, embora estes/as profissionais afirmem entender a importância das problematizações das relações de gênero na escola, seus relatos mostram que, nas práticas escolares, estas discussões são realizadas esporadicamente e que nem mesmo a proposta da transversalidade é realizada nas escolas.

Nesse sentido, a partir das narrativas sobre as experiências dos/as profissionais nas escolas, Barros (2010) aponta que são reforçados discursos que diferenciam e hierarquizam meninos e meninas. Os meninos são tidos como corajosos, fortes, viris, ágeis e agressivos e que aqueles que não possuem estes comportamentos e estas características são vistos como *gays*, *bichinhas* e *afeminados*.

A pesquisa de Gama (2004) procura mostrar que há, na escola estudada, uma nítida demarcação de espaços masculinos e femininos; expectativas diferenciadas em relação a comportamentos de meninos e meninas; dificuldade das/os professoras/es em perceber e intervir nas questões de gênero gêneros que reproduzem, na escola, as relações vigentes na sociedade. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade da ampliação de discussões nesse contexto, assim como na formação continuada.

As pesquisas aqui apresentadas mostram como determinados modos de ser considerados adequados aos meninos são divulgados nas escolas como legítimos, verdadeiros e adequados. Apontam que quando os meninos arriscam romper com as demarcações de gênero estabelecidas e isso inclui ser disciplinado, ser organizado nas atividades, não fazer bagunça e ter um bom desempenho na escola, são chamados de *mulherzinha* e *bichinhas*.

Mesmo que estas características sejam valorizadas de maneira geral, elas são desqualificadas quando relacionadas aos meninos por

serem consideradas femininas.

Reis (2011) observa que ser chamado de mulherzinha causa muito sofrimento aos meninos, uma vez que isso ocorre em situações de desqualificação, gozação, humilhação e agressão, justamente pelo fato destes meninos apresentarem características culturalmente consideradas femininas e, portanto, desvalorizadas.

De acordo com Louro (2007), são as piadas, as gozações e os apelidos que caracterizam situações constrangedoras para àqueles e àquelas que são considerados/as como desviantes das normas de gênero. Estas situações compõem os processos de subjetivação na escola que acabam por produzir meninos de verdade, que, dentre outras características, devem ser indisciplinados.

Considerações Finais

Uma das principais atividades cumpridas pela escola de disciplinar é a criação de modelos do que se deve ou não ser das distinções, mas principalmente de um modelo de "homem médio" (PONGRATZ, 2008), que reúne as características básicas para a convivência dentro das regras sociais sem fazer muitos desvios.

Nessa rede, cobra-se que os meninos sejam másculos, o que objetivamente lhes afasta do comportamento do aluno ideal, organizado, estudioso e com sucesso escolar. Esse é um ponto de observação a se fazer na intenção de colocar os processos contraditórios que ocorrem na escola, na produção de subjetividades dos/as estudantes.

As pesquisas aqui contempladas mostram que os discursos sobre meninos neste espaço caminham no sentido de naturalizar as características tradicionalmente consideradas masculinas, como a indisciplina.

Foi possível notar que, nesses estudos, os meninos que não

possuem estas características são tidos como homossexuais e chamados de bichinhas, veadinhos, gays e mulherzinhas. Nesse foco o mais importante é ver como as características femininas, apesar de serem as que mais se aproximam de alguém com sucesso escolar, denotam alguém demasiadamente frágil para se defender, são traços claramente discriminados na escola, gerando formas de preconceito na escola e na sociedade.

Esse processo pode fazer parte da disseminação de um discurso que, em muitos casos, é subvertido pelos garotos, mas que gera conflitos e situações de inferiorização das características femininas. O que está sendo desqualificado, na verdade é o ser feminino.

Percebemos que poucas pesquisas, no entanto, centram nos processos de subjetivação que sustentam esta naturalização da diferenciação dos modos de ser dos meninos e das meninas. Apenas Sales (2010) e Reis (2011) buscam analisar as técnicas de subjetivação que são colocadas em operação nos currículos e que visam generificar os corpos.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho de pensar os modos de subjetivação e a produção da (in)disciplina na escola torna-se uma interessante forma de contribuir para as discussões neste campo de estudo atentando para estes espaços ainda pouco explorados.

Referências

ALVES, Juliana Carla da Paz. **Currículo, cultura escolar e disciplinamento**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

ASSIS - RISTER, Maria Cleusa Peixoto. **A. Inclusão escolar e gênero: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 124 f. Tese (Doutorado em Educação)

Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

BARROS, Suzana da C. de. **Corpos, Gêneros e Sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas. In: **30ª. REUNIÃO DA ANPED**, Caxambu, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3467--Int.pdf> >. Acesso em: 08 mai, 2012.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

_____. Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 36. ed. Petrópolis: Vozes. 2009b, p. 291.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. L.; RABINOW, Paul. Michel **Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995. p. 231-249.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Gênero no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e vivências de professoras**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L. et al (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 28-40.

GORE, Jennifer M. Disciplining Bodies: on the continuity of power relations in pedagogy. In: POPKEWITZ, Thomaz and BRENNAN, Marie. **Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education**. New York: Teachers College Press, 1998

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In:

SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34.

PONGRATZ, Ludwig A. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica. In: PETERS, Michel A. (Org.). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 40-53.

REIS, Cristina D'Ávila. **Currículo escolar e Gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-aluno**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2011.

SALES, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil**. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Vivian de J. C. Estudo sobre a sociedade disciplinar no pensamento de Foucault e a sociedade de controle no pensamento de Deleuze-Guatarri: um olhar sobre o papel da instituição educacional e o controle da infância. In: JUNIOR, Hélio, R. C. e LEMOS, Flávia C. S. **Foucault e Deleuze-Guatarri: corpos, instituições e subjetividade**. São Paulo: Fapesp, 2011. Cap. 5, 75-94.

SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.