

Conflitos de uma bruta flor:

governo e *quereres* de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental

Lívia de Rezende Cardoso

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlucy Alves Paraíso

1 *Currículo experimental e quereres*

Abstração, racionalidade, atenção, sensibilidade, concentração, manuseio, delicadeza e organização são algumas demandas produzidas para meninos e meninas no currículo de aulas experimentais de Ciências. Este trabalho objetiva analisar as relações de gênero naquilo que adquiriu “uma posição de destaque no ensino das ciências” (SARAIVA-NEVES, CABALLERO e MOREIRA, 2006, p. 385): o fazer experimental. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em aulas experimentais de Ciências de uma escola pública de Belo Horizonte-MG com duração de um ano letivo, o que compõe minha pesquisa de doutorado. A partir de etnografia pós-moderna (JORDÃO, 2004; CLIFFORD, 1986), deixei experimentos, livros, roteiros, gestos, objetos, vestimentas, professores/as, alunos/as tornarem-se o *currículo experimental*. Fundamentada em teorias pós-críticas, entendo currículo como um artefato que diz como sujeitos “podem ser, como devem proceder e o que devem tornar-se” (PARAÍSO, 2006, p. 97); como territórios culturais “sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2002, p. 135). Atenta às disputas culturais, busco pelas especialidades demandadas a sujeitos e como tais demandas produzem efeitos generificados a depender dos discursos que passam a atuar nesse currículo.

Em cada discurso, *quereres*. Em cada *quereres*, demandas. Em cada demanda, posições generificadas. Denomino tais produções e demandas generificadas por *quereres*. *Quereres* que, aqui, deseja *seres bruta flor*. Ah! *Bruta flor do querer/ Ah! Bruta flor, bruta flor*¹... A *bruta flor*, que é do *querer*, é, antes, querida pelo *querer*. Por ser tão querida, a *bruta flor* torna-se seu *desejo*, uma produção de um *querer*. Mas, por ser próprio do *querer*, seu *desejo* não tem fim. E, como o *querer* quer *sem fim*, o *querer* torna-se *quereres*. O *quereres* quer, deseja e, por muito querer e desejar, produz devaneios de *quereres*. E a *bruta flor*, em devaneadores movimentos de *ser bruta* e de *ser flor*, provoca o *quereres* para querê-la ainda mais. Em tantos *quereres*, poderia a *bruta flor* ser tão singular, uniforme e constante como nos remeteria a imagem de uma singela *flor*? Ou, ao ser *querida*, *desquerida* e *requerida*,

¹ Refrão da música *O quereres* composta e interpretada por Caetano Veloso em seu disco *Velô* de 1984. Destaco que os trechos que iniciam os tópicos seguintes foram retirados de tal música.

prevaleceriam incertezas, desassossegos e amplitudes do ser *bruta*? Talvez, entre o *querer* do *quereres* e o *ser* da *bruta flor*, importe apenas o *querer ser* e o *ser do querer*.

O *querer ser* é, aqui, tomado como aquilo que deseja, que demanda, que incita uma desejosa produção. O *ser do querer* é, então, o *sujeito* desejado, demandado e produzido por tal desejoso *querer*. Ao considerar *quereres* e *seres*, situo as análises deste trabalho na esfera do conflito entre o que se deseja e o que se produz, entre o que se define e o que se gera, entre o prescritivo e a fuga. Assim, se por um lado o *quereres* pretende-se produtivo, por outro o *ser* torna-se seu efeito, sua invenção. Por conseguinte, como sua única função é querer infinitamente, o *quereres* atua ao sabor de seus devaneios. Tais devaneios, por sua vez, variam conforme inspirações e influências. Em cada uma delas, o *quereres* confere marcas ao *sujeito*. Longe de serem excludentes ou opostas, marcas que constituem *sujeitos* contam de desejos, narram históricos de vontades, dizem das cobiças, aspiram verdades e incitam *sujeitos* a *serem* de determinadas formas.

Este trabalho opta por pensar discursos generificados tal qual o *quereres*. Situados nos devaneios de certas inspirações e influências históricas, tais discursos produzem e governam relações de gênero e sexualidades. Compreendo gênero neste trabalho como “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2010a, p. 24). Afinal, a inscrição de gêneros nos corpos “é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2010, p. 11). Por sua vez, a sexualidade é “aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2010b, p. 155). Ao concordar com tais definições, importa entender o “modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’” (LOURO, 1997, p. 22). Importa, assim, demarcar essas duas categorias como construções. Porém, são construções que não pertencem nem ao *quereres*, nem ao *ser do querer*. As construções são da ordem da performatividade que seria a “reiteração das normas” (BUTLER, 2010b, p. 163), do intenso exercício de produzir *quereres ser*.

Ao embasar-me nessas definições, utilizo como conceitos teóricos dessa pesquisa a análise do discurso foucaultiano, posições de sujeito e governo. Na análise do discurso, é necessário mostrar como os diferentes discursos “remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significação que podem ser comuns a toda uma época” (FOUCAULT, 2005, p. 134). Ao atravessar professores/as e alunos/as no *currículo experimental*, discursos convidam sujeitos a posicionarem-se por meio de “práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar

atenção a eles próprios” (FOUCAULT, 2006, p. 11). Isso corresponde a investigar os modos de subjetivação que “são todos os processos e as práticas heterogêneas por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (PARAÍSO, 2006, p. 101). Nesse processo, estabelece-se o governo de sujeitos que “implica em certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes” (FOUCAULT, 1982, p. 02). Para tal, processam-se técnicas do eu e de dominação, compondo as tecnologias de subjetivação (PARAÍSO, 2007).

Além de considerar os discursos sobre gênero e sexualidade como construções históricas e culturais, como formas de governo de condutas, como *quereres* e como fortes marcas que produzem *seres*, é necessário, também, pensá-los no cruzamento com os discursos da ciência moderna que compõem o fazer no *currículo experimental*. Nesse cruzamento discursivo, diferenciadas demandas do *quereres*, que fixam *sujeitos* de formas específicas, entram em conflito a depender das formações discursivas, o que torna a *bruta flor* como um *ser* conflituoso. Assim, aqui, interesse-me não apenas pelos supostos *seres* fixos que são queridos pelos discursos, mas pelos *seres* híbridos, cambiantes, conflituosos, estranhos, que são produzidos nos cruzamentos discursivos. Se por um lado considero as categorias de gênero e sexualidade como performance repetida, como “reencenação e nova experiência de um conjunto de significados estabelecidos socialmente” (BUTLER, 2010a, p. 200), por outro, ao entender *seres* como efeitos de tais categorias, vejo-os como os que, potencialmente, “rompem as regras e transgridem os arranjos” (LOURO, 2008, p. 16).

Desse modo, argumento, neste artigo, que o *currículo experimental* investigado, ao acionar uma *tecnologia do querereres*, demanda conflituosamente um sujeito híbrido que denomino, aqui, de *bruta flor*. Tal tecnologia de subjetivação, operada por discursos generificados, atua de modo a demandar diferentes posições a esse sujeito: *florzinha*, *espinho*, *cravo*, *cozinheira* e *mestre cuca*. Uma demanda que governa gêneros e sexualidades, ora para reafirmar as demarcações heteronormativas estabelecidas culturalmente, ora para borrar as fronteiras de gênero e sexualidade ao atender ou forjar as supostas demandas do fazer experimental em laboratório de ciências escolar. Assim, desenvolvo uma escrita que procura analisar os conflitos demandados ao sujeito *bruta flor* pelo *quereres* de gênero e sexualidade em um currículo permeado por discursos científicos.

Ao desenvolver tal argumentação, divido este artigo em três partes. Em *Quereres e seres*, lanço meu olhar inicial para as posições de sujeito que fixam *seres* nas binárias demandas, historicamente estabelecidas, de feminino e masculino. Narro, aí, como *florzinhas*,

espinho e *cravos* são constituídos/as e convidados/as a portarem-se sob a égide da heteronormatividade. No tópico seguinte, discuto o conflituoso *Não querer* e *és* no fazer experimental. Ou seja, analiso como a enunciação “meninas fazem o experimento e meninos pensam sobre os resultados” que circula fortemente nesse currículo, é produzido por discursos generificados e, ao mesmo tempo, reiterados ou contestados ao cruzar-se com discursos científicos que demandam *cozinheira*, *mestre cuca* e *bruta flor*. Por fim, no tópico *Querer* *sem fim*, concluo discutindo como a *tecnologia do querer* governa sujeitos.

2 *Querer* e *seres*

Onde queres revólver, sou coqueiro/ E onde queres dinheiro, sou paixão/ Onde queres descanso, sou desejo/ E onde sou só desejo, queres não/ E onde não queres nada, nada falta/ E onde voas bem alto, eu sou o chão/ E onde pisas o chão, minha alma salta/ E ganha liberdade na amplitude. Guerra ou paz? Dinheiro ou paixão? Descanso ou desejo? Quem quer? Quem não quer? Quem produz tantos *quereres*? Como é possível só *quereres*? E se não quiser querer, é possível fugir do *quereres*? O que quer querer o *quereres*? Mais que simples capricho de querer o que não se pode ou de não querer o que se tem, *quereres* sobre corpos são produzidos pelos discursos guiados pela heteronormatividade: “prática reguladora” que produz efeitos na “relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”, o que acaba por engendrar gêneros (BUTLER, 2010a, p. 39). Heteronormatividade como um “regime da heterossexualidade [que] atua para circunscrever e contornar a ‘materialidade’ do sexo e essa ‘materialidade’ é formada e sustentada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual” (BUTLER, 2010b, p. 170).

A heteronormatividade foi, detalhadamente, estudada por Foucault, porém, recebendo a denominação de dispositivo da sexualidade (MISKOLCI, 2007, p. 5). De acordo com Foucault, o dispositivo da sexualidade, mais especificamente em sua construção do século XX, consistiu em “reduzir o sexo à sua função reprodutiva, à sua função heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial” (FOUCAULT, 2010, p. 114). Aos sabores desse conjunto de normas, quer-se uma identidade para um corpo e uma outra para outro corpo. Assim, em um sistema heteronormativo, caberia, apenas, duas identidades de sexo/gênero/desejo: masculino e feminino. Tal hipótese binária encerra “a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (BUTLER, 2010a, p. 24).

Porém, aqui, prefiro entender que efeitos, *seres*, gêneros do *quereres* apontam “não para uma essência feminina ou masculina (natural, única ou mutável), mas para processos

determinados e múltiplos de construção discursiva” (PARAÍSO, GONÇALVES, 2009, p. 03). Um processo construtivo que, pela normatização e controle (FOUCAULT, 2010), organiza-se em uma matriz excludente que produz “um domínio de seres abjetos” (BUTLER, 2010b, p. 155). Tais seres abjetos são entendidos como aqueles que “não se conformam às normas de inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2010a, p. 39). Desse modo, passo a apresentar fragmentos narrados no diário de campo desta pesquisa, analisando como *quereres* de gênero e sexualidade são operados no *currículo experimental* para construir discursivamente *seres* femininos, masculinos e abjetos.

2.1 Florzinhas: seres queridos

Florzinha, minha flor, querida, anjinha, docinho, lindinha. Em práticas recorrentes nesse currículo, são usados nomes como esses para referir-se às meninas. Em um episódio, vejo a professora Ângela perceber que uma aluna fez um gráfico com dois locais para o valor zero. Chamando-a de “florzinha”, ela fala com muito jeito que estava errada aquela forma e passa a explicá-la o por quê e como fazer o certo (Diário de Campo, 28/08/2010, p.10). Ou, ainda, quando alunas acertam a resposta ela diz: “muito bem Carolzinha”; “tinha que ser a Gabizinha” (Diário de Campo, 26/08/2010, p.6-7). Longe de ser um simples chamamento, entendo que “a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros [...] pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo” (LOURO, 1997, p. 67). Ao ser chamada de *florzinha*, esse *ser* é convocado e posicionado de determinadas formas pelo *quereres*. Afinal, a produção de *florzinhas* pelos discursos generificados apenas se inicia com a *técnica de nomeação*.

Uma *florzinha* logo entende pela *técnica de reconhecimento* que seu gênero é situado socialmente. Aprende que, em sua cultura, ditos são produzidos sobre aquilo que é *ser* mulher. Reconhece naquilo que é ensinado, discutido e apresentado como conhecimentos científicos sobre o biológico quais as funções a ela se destina quando adulta. Identifica os endereçamentos de gênero ao ouvir da professora Paula que não é para “deixar titia, mamãe, vovó aproveitar alimentos que começaram a estragar” (Diário de Campo, 25/08/2010, p.4); ou receber da professora Ângela a recomendação de que é preciso ensinar “à sua mãe que só pode lavar os alimentos quando for usar. Para acondicionar não, pois perde a proteção natural” (Diário de Campo, 15/09/2010, p.19); ou ser advertida pela Sônia que “mulher é que geralmente carrega a casa no carro, não é isso? Carrega faca, vasilha. Não pode, não é?” (Diário de Campo, 18/11/2010, p.50)

Nos momentos em que os/as educadores/as referiam-se a afazeres domésticos, tais como cozinhar pães, bolos ou pizzas, arrumar a casa e cuidar da família, as mulheres – em

funções como mães, avós, tias e irmãs – eram as protagonistas das ações. Assim, são elas que “cozinham”, “lavam os alimentos”, “carregam o que é necessário”, enfim, são responsabilizadas pelo cuidado da família (PARAÍSO, 2010; WALKERDINE, 1995). Essa ligação direta entre mulher e espaço privado tem sido estabelecida historicamente. Afinal, em muitas sociedades, “seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução” (PERROT, 2008, p. 109) o que a tornou, embora isso venha mudando atualmente, sempre a rainha do lar, a dona-de-casa, mesmo quando passou a exercer profissões no espaço público (PERROT, 2008). Como reflexo desse discurso generificado, as mulheres tiveram uma educação em que não podiam “estragar-se a nenhum talento em prejuízo de seus deveres, já que sua vida, embora menos laboriosa, deve ser mais assídua a suas tarefas corriqueiras” (CORAZZA, 2004, p. 284). Além disso, desde os filósofos das Luzes, mais especificamente com a invenção da Sophia por Rousseau, pensou-se em “formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe” (PERROT, 2008, p. 93).

Ao embolsar outros arranjos na atualidade, tal educação generificada ganha materialidade nas diferenças entre brinquedos e materiais oferecidos a meninas e meninos, nas histórias contadas ou nas músicas cantadas, dançadas e endereçadas (CARVALHAR, 2010). Para *florzinhas*, caberia qualquer “apelo à domesticidade, à maternidade e ao cultivo da beleza” (FELIPE, 2000, p. 170). Nesse sistema de pensamento, “a natureza das mulheres estava situada em seus corpos” (WALKERDINE, 2007, p. 14) o que implicaria em discursos de que sexualidade e reprodução estão “associadas como funções naturais” (LOPES, 2006, p. 52). Isto é, com tais discursos de que mulheres foram feitas naturalmente para o lar, para a associar sexualidade-reprodução e para a beleza que agrada e serve aos homens, desde muito pequenas, ensina-lhes papéis, moral de histórias. Educa-se atitudes, comportamentos. Engendra-se gostos, desejos.

No *currículo experimental*, vê-se circular discursos, reiterar heteronormatividades, construir performatividades de gênero – ou “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2010b, p. 154) –, fabricar *florzinhas*. Em um dia de observação, fiquei aguardando a abertura do laboratório sentada num banco junto aos/às alunos/as. Observei que, em uma das conversas, meninas comparavam seus jalecos e a pauta girava em torno de se os seus jalecos engordavam ou não, se eram curtos ou não, se as deixavam feias ou não (Diário de campo, 30/08/2010, p.17). Educadas para cultivarem a beleza, *florzinhas* sabem que em aulas experimentais elas devem ser femininas, porém, não só pela beleza de seus corpos nos jalecos. Ao transitar pelos grupos, vejo quando a estagiária propõe a um grupo de meninas que elas tirem um pedaço da unha para pôr na

placa de petri. No entanto, elas protestam dizendo que não podiam estragar suas unhas. Na negociação, uma delas pergunta se poderia ser um pedacinho do esmalte que estava velho e a estagiária consente (Diário de campo, 25/08/2010, p.6). Preocupações com a beleza expressam insegurança e inquietude pela “complexidade das exigências em relação aos cuidados com o corpo que hoje se impõem” (SCHWENGBER, 2008, p. 82). Afinal, cuidados ou desleixos com o corpo, a maneira como e com o que se vestem, os modos de enfeitarem-se sinalizaram, ao longo da história das mulheres, condições de selvageria, sedução, pureza ou emancipação (PERROT, 2008).

Entre tais sinais, o mais valorizado, no *currículo experimental*, seria o da pureza. Ao discutir as temperaturas encontradas nos experimentos, a professora Ângela dirige-se para um grupo formado só por meninos e diz: “aquele grupo ali que gosta de uma fofoca e de uma conversa, a temperatura ambiente estava alta. A temperatura das quietinhas e anjinhas [apontando para um grupo formado só por meninas], sem muita agitação, a temperatura ambiente era menor” (Diário de Campo, 26/08/2010, p.11). As *florzinhas*, aqui, são novamente submetidas à nomeação. Ser quietinha e anjinha significa, nesse currículo, ser comportada, tranqüila, não agitada. Tais atributos são tidos como típicos da doçura feminina “qualidade mais importante da mulher” (CORAZZA, 2004, p. 285).

Se por um lado *florzinhas* são queridas pelo *quereres* para serem do lar, para servirem à reprodução, para tornarem-se maternas, belas, puras, calmas e doces, por outro há um investimento em discursos feministas. Assim, ao mesmo tempo que as meninas são fixadas e reguladas para serem *florzinhas*, incita-se que adotem outras atitudes. Um exemplo disso ocorre quando a professora Ângela diz “meninas, olhem o que vocês precisam fazer com seus namorados, noivos e maridos” e começa a soltar a cuba de gelo no chão diversas vezes. As meninas vibram e, no final, ela pergunta se aprenderam (Diário de Campo, 26/08/2011, p.8). Em outro momento, vejo um grupo que só tinha uma menina e dois meninos. Aí, a professora diz em tom de riso: “primeiro vocês ouvem ela e depois falam. Vocês lembram que mulher é perfeição? Lembrem que X é a perfeição. O Y é só uma necessidade” (Diário de Campo, 13/06/2011, p.63).

Com o intuito de emancipar suas alunas, de tirá-las de uma situação dita opressora, a ação da referida educadora torna-se problemática em dois aspectos. No primeiro deles, apesar dela entender que estaria subvertendo a ordem, continua-se operando com os binarismos de gênero e sob a égide da heteronormatividade. Nesse discurso feminista, as mulheres continuam destinadas ao casamento, ao desejo por homens, a uma única possibilidade: ser mulher. Por outro lado, a segunda ação é pautada por um discurso feminista que se apóia no

biológico para justificar e garantir um respeito pelas mulheres. Um retorno ao biológico, mesmo que de forma estratégica, continua a “desbancar a premissa feminista de que a biologia não é o destino” (BUTLER, 2010a, p. 54). Além disso, continua-se a operar com um sentido unitário de mulher, sem considerar a “questão da diferença dentro da diferença” (SCOTT, 1992, p. 87).

2.2 Espinhos, para que te quero!

Desafiar, arrancar, competir, jogar, beber, carregar são verbos endereçados a meninos no *currículo experimental*. Se para meninas usa-se substantivos e adjetivos, a masculinidade solicita à *técnica de nomeação* a ação dos verbos. Para corresponder às demandas do *quereres* de gênero e sexualidade, eles posicionam-se como *seres espinhos*. Afinal, precisam ter resistência, permanecer fortes, suportar adversidades do ambiente. Posso presenciar essa forma de posicionarem-se em uma atividade que solicitava colocar material biológico na placa de petri. Vejo um grupo de meninos se pegando, quase estapeando-se, para um arrancar o fio de cabelo do outro. A professora Paula tenta, sem sucesso, mediar a euforia, mas só param quando conseguem arrancar os fios desejados (Diário de Campo, 25/08/2010, p.6). Tal modo de construir *espinhos* espelha-se, por meio da *técnica de reconhecimento*, em uma masculinidade socialmente aceita como “dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida” (LOURO, 2010, p. 17).

Além de competidores, *espinhos* destinam-se ao sofrimento. Afinal, historicamente, a eles foram destinadas “tarefas mais árduas, como carregar objetos pesados, fazer mais esforço físico, desempenhar trabalhos mais grosseiros, machucar-se fisicamente, se fosse o caso, como se todas essas fossem práticas ‘naturais’ do mundo masculino” (ROSA, 2008, p. 24). Ainda nesse universo de competição, sofrimento e dor, percorro o laboratório e vejo que, ao encerrar o experimento, quatro alunos passam a competir para saber quem agüenta segurar gelo por mais tempo. Cada um fica com a mão extremamente vermelha e gemem de dor até a professora perceber e acabar com a brincadeira (Diário de campo, 30/08/2010, p.13). Aqui, o *quereres* performativo de gênero reitera a norma e quer ensiná-los que “o pequeno homem deve aprender a aceitar o sofrimento” (WELZER-LANG, 2009, p. 463).

Porém, não é só de sofrimento que vivem *espinhos*. Eles são produzidos como apreciadores de futebol. Ao tratar de formas de regulação do corpo, Ângela pergunta a um aluno: “Jonatas, o que aconteceria com o jogador depois do primeiro tempo se não tivéssemos esse mecanismo?” (Diário de campo, 12/04/2011, p.60). No início de outra aula, vejo o estagiário dizer à professora da turma que montou a aula em cima de um vídeo que traz cenas de bonitos gols de falta feitos por jogadores de futebol para chamar atenção dos alunos com

dificuldade e, assim, fazê-los aprender sobre movimento e trajetória. Durante tal aula, ele dirige-se apenas aos *espinhos*, perguntando-lhes e solicitando-lhes participação, mesmo com a interferência de algumas meninas não convidadas por ele (Diário de Campo, 18/11/2010, p.51). Mas não são só os/as mestres/as que pensam assim, os meninos também demonstram gostar de futebol. Ao perceber que um aluno não está gostando de observar ao microscópio, a Sônia adverte que aquele é a melhor disciplina, mas ele retruca: “é não professora. O de educação física é muito melhor. Meus amigos estão todos tendo aula de futebol agora e eu aqui” (Diário de campo, 01/09/2010, p.19).

Em tais fragmentos, discursos generificados destinam meninos ao esporte, tal como observou Reis (2011), igualmente, em seu trabalho. Em uma outra pesquisa, com manuais de educação para meninos em meados do século XIX, Louro (1995, p. 91) conclui que “parece ser especialmente evidente em processo de educação masculina, a competição integrar a maior parte dessas atividades”, o que acaba por influenciar a relação entre “meninos, rapazes e homens adultos” (LOURO, 2010, p. 23). Nessa construção binária de corpos no *currículo experimental*, existiria uma crença de que “a masculinidade é compreendida em termos de um conjunto de instintos básicos” (WALKERDINE, 1995, p. 213). Para *seres espinhos*, seus instintos básicos são definidos como competitividade, força e sofrimento que acabam por destiná-los a uma atividade esportiva que as materializariam: o futebol.

O discurso de que “mulheres e homens são feitos um para o outro” (CORAZZA, 2004, p. 282) compõe o currículo estudado. Quando uma professora diz à outra que os alunos se comportaram na aula porque a mesma foi feita com experimento, Paula retruca, afirmando que o motivo “é porque tinha muita menina e os meninos estavam querendo impressionar as meninas do 9º ano” (Diário de Campo, 26/08/2010, p.7). Em outra situação, enquanto estou na porta do laboratório, um aluno pede para beber água, mas volta da porta ao ver um grupo de meninas e diz que não vai mais porque está de jaleco e tem vergonha (Diário de Campo, 26/08/2010, p.11). Nota-se que o discurso de culto à beleza incide sobre ambos. No entanto, por pensá-los/as como complementares, produz-se *quereres* diferenciados. Enquanto meninas ornamentam seus jalecos, bordando-os com diversas cores (Diário de Campo, 30/08/2010, p.14), meninos preferem não se expor ao se avaliarem com aparência duvidosa.

O *quereres* de gênero e sexualidade invoca uma suposta natureza “como modo de estabelecer limites necessários para a vida gendrada” (PRIS, MEIJER, 2002, p. 157). Ao considerar como essência natural as características que destina a cada *ser*, produz-se *florzinhas* como calminhas, anjinhas e lindinhas para *espinhos* que são, por sua vez, *seres* resistentes, fortes e competitivos. Um *quereres* de gênero e sexualidade que consegue atingir

seu objetivo no *currículo experimental*: “formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2007, p. 6). Uma norma, um discurso que fixa sujeitos, “corpos que pesam” (BUTLER, 2010b, p. 170), que destina *florzinhas* a *espinhos*, que produz seus desejos, que os/as atravessa de modo a fazê-los/as portarem-se como complementares. Isso se dá de tal modo que, em uma aula experimental sobre a temática reciclagem e reutilização, ouço uma aluna dizer que o único problema de usar caixas de papelão é carregar o peso. Em seguida, Gabriela interrompe-a e diz: “ué, homem serve para isso mesmo, para carregar nossas coisas” (Diário de Campo, 07/10/2010, p.41).

2.3 Cravos, botões de flor secos

Você não pode se portar assim Aline! Lucas é estranho assim mesmo! Alisson e Gael, vocês só ficam com as meninas! Essas três frases tornaram-se corriqueiras no laboratório pesquisado. O que elas possuem em comum? Lamentação, correção e desconforto por parte de quem as pronuncia. Se *florzinhas* foram nomeadas com substantivos e adjetivos, e *espinhos* por verbos, *seres cravos* são definidos e identificados por uma outra atualização da *técnica de nomeação*: as frases imperativas! Por meio delas, produz-se um outro tipo de *seres* do *quereres*: os que teimam em não seguir as normas, cumprir os papéis que lhes foram destinados, corresponder ao que se espera de meninas e de meninos. Desse modo, *cravos* são *botões secos da flor do craveiro*, empregados como *especiarias* e tidos como *excêntricos* a depender do local que circulam. São corpos que não pesam, são abjetos (BUTLER, 2010a).

Cravos podem ser identificados de algumas formas. Na primeira delas, o estranhamento que leva alguém a ser nomeado assim ocorre quando *florzinhas* não portam-se como meninas quietas, calmas e doces. Os momentos em que isso era observado na pesquisa foi quando Aline era agressiva com os/as colegas, quando não prestava atenção na aula, baixando sua cabeça para dormir, ou quando se recusava a participar do experimento. Sua aparência também era motivo de comentários das colegas, visto que ela não seguia um padrão de beleza para meninas: seus cabelos negros, curtos e crespos eram domados com uma fita que deixava os fios à vontade na parte de trás, além disso, seu jaleco não possuía nenhuma ornamentação e ficava disposto em seu corpo de modo livre, sem costuras para defini-lo. Em todos esses casos, Aline era, constante e incansavelmente, vigiada e solicitada a corresponder às normas. Durante uma conversa de intervalo, a professora Ângela comentou, em tom de lamento, o comportamento tido por inadequado da aluna e justificou-o com o fato de Aline morar só com o pai e não ter uma referência feminina em sua criação desde pequena (Diário de Campo, 30/08/2010, p.15).

Ser comentada pelas colegas e advertida pela professora são sintomas de que seus atos não se conformam às normas de inteligibilidade cultural. Por se sentirem autorizadas no “regime binário: licito e não licito, permitido e proibido” (FOUCAULT, 2010, p. 93) já que cumprem o que do *quereres*, elas punem “os que não desempenham corretamente o seu gênero” (BUTLER, 2010a, p. 199). Afinal, o currículo escolar, geralmente, “não disponibiliza outras formas de masculinidade e de feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo ‘a’ referência” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 33). Ao dizer que Aline não possui referências femininas, o que chamei anteriormente por *técnica de reconhecimento* acionada pelo currículo investigado, a professora afirma, mesmo que não intencionalmente, que gênero é uma construção instituída “por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2010a, p. 200).

Uma outra forma de definir *seres* como sendo *cravos* ocorre quando os meninos não correspondem a um padrão de masculinidade violenta, competitiva e inquieta. Observei tal situação, principalmente, com o aluno Lucas. Menino franzino, muito quieto, sem muitos/as amigos/as, educado e quase afônico nas aulas. Além disso, não o via envolvido em discussões para passeios ou festas, nem disputando com os/as colegas para ter vez nas falas ou nas votações. Percebi que esse comportamento trouxe desconfortos para seus/as colegas de turma, pois sempre referiam-se a ele como o estranho. Afinal, eles/as acostumaram-se a entender que as mulheres é quem “são, fisicamente, menos capazes do que os homens” (LOURO, 1997, p.73), bem como mais educadas e quietas. Porém, percebi que havia aceitação desse comportamento pelos/as educadores/as. Talvez, ele esteja muito próximo do que a pedagogia do certo-errado do *currículo experimental* espera de seus pupilos, afinal, ele nunca errava as respostas quando era solicitado. Assim, estabelece-se um conflito entre aquilo que se produz na escola como menino másculo e menino aluno (REIS, 2011).

Um terceiro modo de ser enquadrado como *cravo* é, além de não corresponder ao padrão de masculinidade, gostar da feminilidade. Nesse quesito, Alisson e Gael faziam questão de marcar que queriam parecer meninas. Isto porque, eles só participavam do grupo das meninas e usavam acessórios pensados para meninas, tendo a cor rosa como predominante, tais como mochilas, estojos, cadernos e canetas bem ornamentadas e de personagens como Pucca e Barbie. Além disso, sempre que eu me aproximava, eles pronunciavam frases com vozes delicadas e cheias de palavras no diminutivo como se quisesse falar num padrão de fala dita feminina. Alguns exemplos seriam: “é porque nós estamos acostumados com o digital, amor”, diz Gael; ou “a tecnologia deixa tudo sem

detalhezinhas, né?”, diz Alisson (Diário de Campo, 26/08/2010, p.13); ou “ai que bonitinho o bichinho descendo”, diz o Alisson (Diário de Campo, 30/08/2010, p.14).

O fato de Alisson e Gael só quererem andar com meninas dá mostras de que haveria “uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/as homossexuais como pelos/as próprios/as” (LOURO, 2010, p. 29). Nos dão mostra, por outro lado, de que não se pode entender que “a construção de ‘homens’ aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2010a, p. 24). Isto porque, “o poder não ‘pode’ nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não; se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz descontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras” (FOUCAULT, 2010, p. 93). É desse modo que produz-se *cravos*, abjetos. Segundo Butler, abjeto “não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (PRIS, MEIJER, 2002, p. 161).

Mesmo no espectro de *seres cravos* ou abjetos, analiso que “pouco se transita entre os planos” (ROLNIK, 2006, p. 2). Digo isso porque, entre as três formas de produzir tais posições de sujeito, a que menos incomodou foi o caso dos meninos portarem-se como *florzinhas*. Ou seja, Gael e Alisson não estavam entre os planos. Eles se encaixaram discretamente em uma das duas categoria de gênero. Tal atitude é o que objetiva muitos/as educadores/as que, ao saberem que existe uma norma heterossexual, portam-se de modo a “conter gestos” e “formular acordos” com aqueles que tentam sair dessa matriz normativa (CARVALHAR, 2010, p. 42). Por outro lado, Aline foi o *cravo* que mais provocou incômodos, afinal, ela não se esforçava para ser nem *florzinha*, nem *espinho*. Essa conduta caracterizou-se como “um ponto fora da curva” (SILVA, 2008, p. 93). Aline se aproxima do *queer*: aquele sujeito da diferença “que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2008, p. 39). Aline foi o *cravo* que mais incomodou porque “o que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais” (LOURO, 2010, p. 29).

Heteronormatividade, *seres* femininos e masculinos são, respectivamente, respostas para as perguntas iniciais feitas neste trabalho: quem e o que quer o *quereres*? Porém, no *currículo experimental*, é possível encontrar a produção de mais *seres*. Se existem outros *seres*, então, haveria outra forma de guiar o *quereres* de modo diferente da heteronormatividade? Isto é, seria possível fugir desse *quereres*? Ao considerar que sexualidade e poder são coextensivos (FOUCAULT, 2010), refuta-se a possibilidade de

construir um *ser* do *quereres* de maneira “subversiva ou emancipatória que possa ser livre da lei” (BUTLER, 2010a, p. 53). O que reforçaria esse argumento é a própria construção de Gael e Alisson a partir da categoria de gênero mulher. Ou seja, “a construção de construtos heterossexuais em estruturas não heterossexuais” (BUTLER, 2010a, p. 57). Desse modo, a “heteronormatividade marca até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2007, p. 5). No entanto, destaco que a persistência e proliferação de tais atos expõem a “os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade” (BUTLER, 2010a, p. 39).

3 Não querer e és

Eu queria querer-te amar o amor/ Construir-nos dulcíssima prisão/ Encontrar a mais justa adequação/ Tudo métrica e rima e nunca dor/ Mas a vida é real e é de viés/ E vê só que cilada o amor me armou/ Eu te quero (e não queres) como sou/ Não te quero (e não queres) como és. Aprisionar docemente, adequar deleites, excluir metricamente dores, transpor sonhos ao real e harmonizar conflitos parecem ser desejos do *quereres*. Considerando que só basta querer, o que impede o *quereres* de satisfazer seus devaneios? Talvez, o *quereres* não saiba de fato o que quer? Ou os *seres* do *quereres* não o querem? Antes de esperar pela decisão do *quereres* sobre o que ele quer no *currículo experimental*, parece-me convidativo pensar, inicialmente, os efeitos do *quereres* de gênero e sexualidade em seu cruzamento com o discurso do fazer experimental. Ao entender como *seres* são produzidos nesse cruzamento discursivo, pode-se estar ajudando o *quereres* a descobrir o que se quer no currículo estudado. Com tal intuito, passo a analisar como as categorias de gênero e sexualidade são operadas pelo *quereres* quando se tem o *quereres* da ciência moderna agindo no currículo.

3.1 Limitadas, mas boas cozinheiras

Em uma das conversas iniciais com a professora Ângela, então coordenadora da área de ciências da escola, ouço-a dizer que “as meninas são mais centradas, no geral. Podem conversar, mas elas têm uma construção de conhecimento mais comprometida. Com isso, elas são mais dóceis, mas têm a construção do conhecimento na área da abstração com maior dificuldade que os meninos” (Diário de Campo, 20/09/2010, p.29). A partir dessa fala, pode-se entender que suas características de *florzinhas* – centradas, dóceis e comprometidas – conferem às meninas, pela *técnica de destinação*, um papel específico no *currículo experimental*: o de realizar o experimento, mas nunca o papel de construir abstração sobre seus resultados. Pode-se compreender, também, que para realização de um experimento, é necessário calma e tranquilidade, critérios anunciados por Paula ao anunciar o melhor grupo

do dia: “as meninas aqui. Elas ficaram conversando, fofocando e triturando bem. Com calma, devagar e sempre. Por isso ficou show de bola” (Diário de campo, 15/09/2010, p.21).

No laboratório escolar, define-se que o papel das meninas é fazer a prática, ocupar a bancada e manipular instrumentos, materiais biológicos e aparelhos. Tal forma de conferir-lhes uma função no laboratório reflete o que é encontrado socialmente. Afinal, “o mecanismo cultural regulamentado de transformação de masculinos e feminismos biológicos em gêneros distintos e hierarquizados [é] comandado pelas instituições culturais” (BUTLER, 2010a, p. 112). De acordo com estudos sobre a mulher na ciência, “a maioria das mulheres participa do projeto na bancada do laboratório”, enquanto os homens são os coordenadores (OSADA; COSTA, 2006, p. 294). Isto é, há uma segmentação das funções, “mantendo-as como técnicas e assistentes” (LOPES, 2006, p. 55), o que explicita a idéia de “incapacidade das mulheres serem boas pesquisadoras” (COSTA, 2006, p. 455) e as conduzem a uma “ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência” (LOURO, 1997, p. 17).

Se esses estudos confirmam que elas têm papel secundário na ciência, outros mostram que não é em toda ciência que as mulheres estão presentes. Entre elas, a participação feminina só é maioria nas ciências humanas e lingüística, sendo muito pequena nas ciências exatas (MELO; OLIVEIRA, 2006). Tal estudo sinaliza a idéia de que, socialmente, a feminilidade é definida como apropriada apenas para algumas áreas do conhecimento. Ao desempenhar diferenciados trabalhos, essa essência feminina lhes seriam exigida, o que desfaria a “distinção entre os domínios público e privado [na vida das mulheres]” (HARAWAY, 2009, p. 76). Tal exigência pode ser encontrada na “perfeita secretária: que ela coloque flores e que cuide de seu patrão” (PERROT, 2008, p. 115); nas fábricas como costureiras (RAGO, 2002); nos hospitais como enfermeiras (PERROT, 2008); ou na professora que cuida e educa com amor (PARAÍSO, 2002).

No *currículo experimental*, uma essência feminina – calma, atenciosa e afeita ao doméstico – é produzida para que elas se destinem ao fazer experimental, construindo uma posição de sujeito *cozinheira*: aquela que segue receita, manipula ingredientes e opera utensílios. Afinal, cozinha sempre foi um espaço destinada às mulheres (PERROT, 2008). No currículo estudado, sempre que se fala em cozinhar, as mães são citadas: “se a mãe de vocês costuma fazer pão em casa, vocês já viram que ela coloca a massa para descansar?” (Diário de Campo, 30/09/2010). A professora Ângela, quando lembra-se de utensílio doméstico, refere-se à mulher: “gente, a água faz o que lá na chaleira da sua mãe?” (Diário de Campo, 12/04/2011). Assim, acha-se que eletrodomésticos são das mulheres e “são pensados por designers e engenheiros e vendidos para as mulheres. Isso se reflete não só no desenho das

peças e seu projeto, mas na idéia que lhe é inerente de algo feito para ‘a mulher’” (CABRAL, 2006, p. 80). Além disso, os trabalhos manuais mais delicados, como “manejar a agulha, elas o aprendem sempre de bom grado” (CORAZZA, 2004, p. 283).

Tal convite para meninas portarem-se como *cozinheiras* pode ser observado em alguns momentos. Em um deles, a professora Paula entrega vidro e tomate do experimento para uma aluna. Depois disso, um segundo tomate é lavado e a mesma professora pergunta quem quer colocá-lo no vaso. Muitos/as alunos/as pedem, mas ela entrega para a mesma aluna que colocou o primeiro. Quando um aluno questiona porque ele não foi escolhido, ela responde que ele tinha cara de que ia fazer bagunça (Diário de Campo, 26/08/2010). Como bagunça é algo inerente aos *espinhos* e isso não combina com a organização do laboratório, os meninos entendem que no *currículo experimental* as meninas é quem estão habilitadas a realizar a experimentação. Por isso, quando eu questiono à professora Ângela se ela percebe que há critérios de escolha entre os/as alunos/as para decidir quais irão realizar o experimento, ela me responde que “alguns alunos têm medo disso e gostam que elas façam. Então, nem sempre o melhor aluno é o eleito” (Diário de Campo, 20/09/2010).

Ao confirmar o predomínio de escolhas pelas meninas para fazer o experimento e ressaltar que nem sempre os melhores são escolhidos, a professora, mais uma vez, indica que os meninos são melhores alunos que as meninas. Afinal, como foi explicitado na fala que abriu esse tópico, as meninas têm mais dificuldade no campo da abstração, o que é problemático aqui e em muitas outras pedagogias, nas quais espera-se ver “todas as crianças como progredindo em direção ao ‘pensamento abstrato’” (WALKERDINE, 1995, p. 209). Esse discurso, que limita biologicamente as meninas, pode ser encontrado no final do século XVIII, quando “havia psicólogos, médicos e filósofos que defendiam que as diferenças físicas de pele ou de órgãos corporais qualificavam alguns indivíduos e outros não” (SCOTT, 2005, p.16); ou nos fisiologistas do final do século XIX ao afirmarem que “as mulheres têm um cérebro menor, mais leve, menos denso” (PERROT, 2008, p. 96)

Além disso, o *currículo experimental* define que, para elas terem sucesso nesse espaço, só restaria serem esforçadas. Essa condição de esforço feminino no currículo escolar também foi encontrada por outras pesquisadoras. Em um dos currículos estudados, “as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem” (WALKERDINE, 1995, p. 214). Em outra pesquisa, constatou-se que, apesar de terem um melhor índice de aprovação, as meninas são menos citadas como brilhantes e inteligentes por “não terem criatividade, voz própria, autonomia e, portanto, participarem pouco, não serem questionadoras, não terem papel de liderança no grupo” (CARVALHO, 2001, p. 562).

Se, inicialmente, o *quereres* de discursos generificados deseja, produz e posiciona as meninas como *seres florzinhas*, ao cruzar-se com discursos da ciência moderna, tal *quereres* de gênero e sexualidade engendra as alunas como *seres cozinheiras* no *currículo experimental*. Se esses discursos limitam as mulheres biologicamente, as compreendem como sendo do espaço doméstico e as governam para serem passivas, como produzir alunas sob outros padrões ou olhares que as vejam de outras formas? Mais que isso, como seria possível construir um currículo que as potencializasse e que fugissem de tantos rótulos e aprisionamentos? Como no currículo investigado predomina-se um sistema binário de gênero, passo a discutir como os meninos são pensados por tal currículo.

3.2 Mestres cucas, apesar da desatenção

“Apesar da desorganização dos meninos, do não querer dos meninos, que eles são muito mais de querer pensar em coisas diferentes, de se distraírem mais facilmente e de voltarem com mais dificuldade, eles têm uma possibilidade de fazer o abstrato ficar mais tranquilo na hora da construção. Eles não têm grandes problemas” (Diário de Campo, 20/09/2010). Dando continuidade ao fato de meninos e meninas serem pensados de maneira oposta e complementar no currículo estudado, pode-se, a partir dessa fala, entender que os *espinhos* – competitivos, violentos bagunceiros, desatenciosos, dispersos – têm, pela *técnica de destinação*, uma função no *currículo experimental*: abstrair, pensar, construir conhecimento em cima dos resultados encontrados. A condição de meninos masculinos os tiram o peso de precisar realizar o experimento, afinal, isso fica para as meninas.

Desse modo, enquanto meninas são *cozinheiras*, meninos são *seres mestre cuca*. Se por muito tempo a cozinha foi das mulheres, os homens passam a invadi-la numa condição de pensadores, chefes e organizadores para que esse espaço torne-se masculino e, só assim, seja “a grande cozinha” (PERROT, 2008, p. 97). Demarcadas as funções, observo que é muito difícil vê-los borrando essas fronteiras. Pergunto a um menino, que está em um grupo que só tem meninas, o por quê dele não se envolver com a prática e deixá-las fazendo sozinhas. Ele me responde, dizendo: “prefiro não mexer para não dar nenhum problema, nenhum desastre” (Diário de Campo, 30/09/2010). Nessas situações, há uma convivência por parte dos/as professores em não forçá-los a realizar o experimento. Os meninos, geralmente, são solicitados e chamados para o experimento no momento de argumentarem e construir o conhecimento sobre o que foi realizado. Afinal, em uma sociedade historicamente heteronormativa e compulsória, “distribui-se aos homens os direitos da fala plena e autorizada, negando-os às mulheres” (BUTLER, 2010a, p. 167).

Em uma das entrevistas que realizei com os/as educadores/as, questionei à professora Ângela porque alguns/as alunos/as nunca realizam os experimentos e porque outros/as algumas vezes realizam. Ignorando a parte da pergunta que destinava-se às meninas, talvez por considerá-la inoportuna já que seria obrigação delas fazerem a prática, ela me respondeu que: “é interessante que o Paulo, apesar dele ser um aluno muito bagunceiro, ele é simpático. Então, o pessoal gosta que ele faça. O Ítalo não é tão bagunceiro, mas tem problema de relacionamento. Então, eles não gostam que ele faça. O Vagner e o Jean são os que mais têm defasagem. Aí, normalmente não fazem” (Diário de campo, 20/09/2010). A professora narra apenas os casos de exceção: o aluno que tem permissão para fazer por ser simpático versus o que não é simpático e tem problema de relacionamento, bem como os que são problemáticos e apresentam defasagem nas aulas experimentais. Desse modo, ela usa a fala para justificar tudo o que foge do esperado para *mestres cucas*: fazer o experimento ou ser defasado.

Pode-se perceber que fracassar nas aulas experimentais não é algo “natural” para os meninos. Então, produz-se a necessidade de sempre justificá-las. Ao me aproximar da professora antes de ir embora, tenho de esperar ela terminar a conversa que está tendo com cinco alunos. Cada um quer saber a opinião dela sobre eles nas aulas. A professora segue, então, a fazer a avaliação de um por um sempre dizendo qual é o problema central de cada um. A partir de sua fala, identifico que, para a professora Ângela, existiriam três problemas fundamentais que justificariam o não sucesso de *mestres cucas* em aulas experimentais: dispersão, falta de conclusão do raciocínio e doença (Diário de Campo, 27/06/2011). Assim, se não for um problema de saúde que os esteja atrapalhando, o não sucesso dos meninos é justificada por “desleixo, descompromisso e desinteresse” (CARVALHO, 2001, p. 656), ou por serem considerados mais “desatentos, mais indisciplinados” (PARAÍSO; GONÇALVES, 2009, p. 12). Ou seja, fracassos de meninos nunca são da ordem do biológico.

De modo diferente, o problema de defasagem das meninas nesse currículo é da ordem do biológico. Ao comparar o problema de aprendizagem de uma aluna e de um aluno, percebe-se como o biológico é tratado de modo diferenciado: “a Juliana, eu não sei mais o que fazer com ela. Eu não vejo mais como tirar nada dela, já deu o que tinha para dar. É porque o caso dela é de..., é de..., é de limitação mesmo. Ela não pode mais do que isso. Agora, o Valdson me surpreendeu muito, estou amando ele. Na verdade, há muito tempo, a escola vem advertindo à mãe dele que ele tinha problemas. Ele era disperso, desatencioso, mas agora ele já está sendo medicado e está ótimo” (Diário de Campo, 18/11/2010). O problema de meninas *cozinheiras*, portanto, é ter seu biológico defeituoso, é um *a priori*, é ser

limitada desde o nascimento, por isso a necessidade de esforço. Já meninos *mestre cucas*, se aparecer algum problema em sua natureza perfeita, isso é um a posteriori, é uma doença.

Em outro momento de comparação entre meninos e meninas, uma professora diz que “Manuela é considerada a melhor aluna por todos os professores. Eu não acho ela tão boa, pois ela não vai além. Talvez ela seja uma boa funcionária pública, que cumpre seus horários, que não questiona. Mas o Arthur, que quase não escreve, ele é excelente, faz excelentes aulas. Ele ganharia um emprego para ela de empreendedor de gerir idéias” (Diário de Campo, 26/08/2011). Ou seja, o aluno, claramente com desempenho inferior à aluna, é considerado como muito brilhante, enquanto a aluna é narrada como mediana e limitada. Essa narrativa, permeada por discursos generificados, tenta fazer as mulheres se predestinarem a um destino de fracasso, inferioridade e submissão ao acreditarem que serão “boas operárias, boas secretárias, assistentes de pesquisa, mas nunca grandes pensadoras ou gênios” (WALKERDINE, 1995, p. 215).

3.3 Bruta flor, mesmo não querida

“Viu como ela é uma aluna boa? Ela consegue trazer questões que extrapolam a aula” (Diário de Campo, 26/08/2010). A tal boa aluna se chama Laiza, uma menina inquieta, questionadora, curiosa, que declara querer se tornar uma cientista no futuro. Um *ser*, efeito do *quereres* de gênero e sexualidade, que mistura algumas características: é doce e delicada como uma *florzinha*, é inquieta e competitiva como um *espinho*, é estranha e excêntrica como um *cravo*, é do fazer e do experimentar como uma *cozinheira*, é pensante e bem sucedida como um *mestre cuca*. Ela seria, então, o maior dos desejos do *quereres*? Possivelmente, mais que algo intencional e premeditado, o *quereres* produziu, sem esperar, um *ser* híbrido, estranho, quando agiu no cruzamento entre discursos generificados e discursos do fazer experimental em laboratório escolar. Afinal, “fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido” (BUTLER, 2010a, p. 164).

Por transitar em diversos planos, a *bruta flor*, mesmo não previamente querida, passa a ser querida pelo *quereres* no *currículo experimental*. Ela dispensa as *técnicas de nomeação, de reconhecimento e de destinação*. Ela passeia pelas fronteiras, afinal, esse é “lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão” (LOURO, 2008, p. 19). Ela é “o estranho, o incoerente, o que está ‘fora’ da lei, que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado” (BUTLER, 2010a, p. 161). A

produção da *bruta flor* nos mostra que a construção das feminilidades não está dada, não é natural e que é arbitrária. A *bruta flor* brinca com o ser menina, aluna, experimentadora. A *bruta flor* rouba aquilo que convém, seja isso feminino ou masculino. Os *seres bruta flor* do currículo pesquisado “indicam que o processo de se ‘fazer’ como sujeito pode ser experimentado com intensidade e prazer. Fazem pensar para além dos limites conhecidos, para além dos limites pensados” (LOURO, 2008, p. 23).

Tais *seres* nos fazem pensar que, antes de se instituir uma “guerra de gêneros” entre *florzinhas*, *espinhos* e *cravos*, entre *cozinheiras* e *mestres cucas* no *currículo experimental*, seria mais produtivo pensar em uma “guerra aos gêneros” (ROLNIK, 2006). Uma forma de desfazer as normas que “teria o efeito de fazer proliferarem as configurações de gênero, desestabilizar as identidades substantivas e despojar as narrativas naturalizantes da heterossexualidade” (BUTLER, 2010a, p. 211). Apesar da *tecnologia do querer* de gênero e sexualidade ser fortemente operada nesse currículo, por meio de suas técnicas e guiadas pelos discursos generificados e da ciência moderna, vejo que as fronteiras que delimitam os *seres* desejados não são de todo imperativas.

Afinal, ser organizado ou não, ter a letra bonita ou não, apresentar nojo ou não, são situações para todos/as. Quando a Paula passa a distribuir frasquinhos com invertebrados, ouço os/as alunos/as dizerem: “ai que nojo”, “eu odeio isso”, “se eu soubesse que ia ter isso, eu tinha me escondido no banheiro”, “aff, eu odeio baratas”. Além disso, alguns/as ficam empurrando os frascos, dizendo que não os querem por perto (Diário de Campo, 29/09/2010). Em outra situação, me dirijo a um grupo de meninos e ouço a professora dizer: “agora, precisam escrever na placa qual foi o material coletado. Mas espere! Quem tem a letra mais bonita?”. Depois de um tempo eles elegem um que tinha uma boa letra para escrever na placa (Diário de Campo, 26/08/2010). Aqui, mais uma vez, vê-se que tais atitudes e comportamentos são “performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2010a, p. 194).

Se relações de gênero e sexualidades são aqui borradas e estremecidas, isso não significa que os sujeitos estejam livres dos atravessamentos discursivos. A construção de fugas, narrada anteriormente, só é possível porque os *quereres* de gênero foram perturbados pelo discurso da ciência moderna. Ao permitir que *cozinheiras* pensem e abstraíam, que *espinhos* tenham letra bonita e sejam quietos, que *florzinhas* compitam e argumentem nas aulas é porque o discurso científico almeja *seres* de um certo tipo. O *ser* que tem sucesso no *currículo experimental* é uma *bruta flor*: híbrida, que precisa mesclar expressões de

feminilidade e de masculinidade, que constantemente foge da biologia de seu sexo e que se desamarra de normas binárias. Um sujeito que não é abjeto como Gael, Alisson e Lucas, nem *queer* como Aline. É um *ser* que ludibriou o *quereres* de gênero e sexualidade para ceder aos caprichos do *quereres* do fazer experimental da ciência moderna.

4 *Quereres sem fim*

*O quereres e o estares sempre a fim/ Do que em mim é em mim tão desigual/ Faz-me querer-te bem, querer-te mal/ Bem a ti, mal ao quereres assim/ Infinitivamente impessoal/ E eu querendo querer-te sem ter fim/ E, querendo-te, aprender o total/ Do querer que há, e do que não há em mim. Quereres é seres? Quereres é sempre igual? Quereres é infinito? Quereres quer assim? Quereres quer sem fim? Quereres quer para si? Ao fluir pelos tantos desejos, caprichos, afinidades e finalidades no *currículo experimental*, é possível entender o querer do *quereres*. Quando gênero, sexualidade e fazer experimental permeiam o *quereres*, é possível visualizar como anseios impetuosos são desfeitos frente tentações de produzir um sujeito da ciência moderna, o *ser bruta flor*. Assim, pode-se dizer que *quereres* não é *seres*, mas sim *estares*; que *quereres* não é sempre igual, ele é infinito; que *quereres* não quer só assim, sempre quer sem fim, para si, para sua mutáveis fantasias.*

Florzinhas, espinhos, cravos, cozinheiras, mestres cucas, bruta flor são *seres* produzidos pelos *quereres* de gênero e sexualidade no *currículo experimental*. Por serem tão múltiplos, diferentes e conflituosos, tais *seres* são melhores definidos se chamados de *estares* por remeter à ideia de transição, de temporalidade, de construção. Afinal, expressões e demandas generificadas “estão sempre se constituindo, e que por isso são, todas elas, instáveis e passíveis de transformação” (LOURO, 2006, p. 89). Nos movimentos do currículo, tais *estares* são disponibilizados e convidam sujeitos a se posicionarem, dependendo de qual forma de *quereres* se pretende atender, seja *ele* homogeneizador, heteronormativo, reprodutivo, binário, biologizante, seja *ele* queer, abjeto, fugitivo, anormal. Afinal, no currículo estudado, age o dispositivo da sexualidade, “grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 115-116).

Mesmo que seja vista como algo raro e excepcional, fugindo dos binarismos “alunas *florzinhas* e *cozinheiras* fazem e alunos *espinhos* e *mestre cucas* pensam sobre o feito” presentes nesse currículo, há o desejo de produzir a *bruta flor*. Tal *estares* mistura algumas características, historicamente, tidas como femininas – organização, capricho, atenção,

paciência, doçura, habilidade manual – com outras tidas como masculinas – racionalidade, esperteza, habilidade de abstração do pensamento. Esse desejo de produção – que desorganiza, bagunça, sacode e estremece amarrações de gênero e sexualidade que fazem o *quereres* querer de determinadas formas – só é possível pelas demandas do fazer experimental advindas da ciência moderna – que exigiria características de ambos os gêneros – e das exigências da pedagogia moderna que produziu a necessidade de sucesso escolar para todos/as os/as estudantes independentemente do gênero e sexualidade que assumam.

Se o *quereres* apresenta abalos em suas formas de desejar, configurar e conformar sexualidades e gêneros, isso se deve, portanto, ao cruzamento de discursos que compõem o *currículo experimental*: generificados, biologizantes, da ciência moderna e pedagógicos. Na operação dessa maquinaria conflituosa do *quereres*, aciona-se técnicas de dominação e de si, tais como as *técnicas de nomeação, de reconhecimento e de destinação*. Ao agir de diferenciadas formas, em múltiplos sujeitos e com diferentes objetivos a depender do discurso que as opera, essas técnicas compõem um governo que visa produzir saberes sobre gêneros e sexualidades em meio a relações de poder para, assim, compor sujeitos do fazer experimental. Um governo seria, então, anseios, desejos, incitações, vontades, caprichos, ambições, *quereres sem fim* de ocasionar *estares*, convidar *seres* e regular em direção a *bruta flor*.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b pp. 151-172.

CABRAL, Carla Giovana. Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado. **Cadernos Pagu**. Campinas: Julho-dez. 2006 pp. 83-97.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. Currículo da Educação Infantil: sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Curitiba: Ed. CRV, 2010 pp. 31-52.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**. Ano 9. Florianópolis: 2001 554-574.

CLIFFORD, James. Introduction: Partial Truths. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. **Writing Culture**: The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.

CORAZZA, Sandra. **História da Infância sem fim**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COSTA, Maria Conceição. Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência. **Cadernos Pagu**. Campinas: Julho-dez. 2006 pp. 455-459.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela Rodrigues S. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008 pp. 31-40.

FELIPE, Jane. Entre tias, tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual o conhecimento? Qual currículo?** 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michael. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 20ª reimp. São Paulo: Graal, 2010.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **As técnicas de si**. 1982 pp. 01-23, Disponível em <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/tecnicas.pdf>>.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista do final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 pp. 33-117.

JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Científica**. v. 4, n.1, 2004.

LOPES, Maria Margaret. Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade. **Cadernos Pagu**. Campinas: Julho-dez. 2006 pp. 35-61.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. E.; ZEN, Maria Isabel H. D.; XAVIER, Maria Luisa M. de F. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006 pp. 85-96.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MELO, Hildete Pereira; OLIVEIRA, André Barbosa. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu**. Campinas: Julho-dez. 2006 pp. 301-331.

MISKOLCI, Richard. A teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. **16º Congresso de Leitura do Brasil** (Cole). Campinas: 2007 19p.

OSADA, Neide M.; COSTA, Maria. A construção social de gênero na Biologia: preconceitos e obstáculos na biologia molecular. **Cadernos Pagu**. Campinas: Julho-dez. 2006 pp. 279-299.

PARAÍSO, Marlucy Alves; GONÇALVES, Esfefa Pereira. A política curricular dos “reagrupamentos” escolares: práticas generificadas no currículo escolar. In: **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa: 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: **V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões curriculares/IX Colóquio sobre questões curriculares**. Porto-PT: 2010.

_____. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 94. Campinas: 2006 pp. 91-115.

_____. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, 2004 pp. 53-61.

_____. **Currículo e Mídia Educativa: Práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIS, Baukje; MEIJER, Irene C. Como os corpos se transformam matérias: entrevista com Judith Butler. Ponto de Vista. **Estudos Feministas**. Florianópolis: jan. de 2002 155-167 pp.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2009 pp. 578-605.

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

ROLNIK, Suely. Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. **Estudos feministas**. V.4, N.1. Florianópolis: 2006 pp. 01-06.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela Rodrigues S. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SARAIVA-NEVES, Margarida; CABALLERO, Concesa; MOREIRA, Marco Antonio.

Repensando o papel do trabalho experimental, na aprendizagem da Física, em sala de aula – um estudo exploratório. **Investigações em Ensino de Ciências** – V11(3), 2006 pp. 383-401

SCHWENGBER, Maria Simone V. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela Rodrigues S. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008 pp.73-84.

SCOOT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**. V1 3(1). Florianópolis: jan.-abril de 2005 p. 11-31.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**. Novas perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Rosimeri A. O ponto fora da curva. In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela Rodrigues S. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, Razão e a mente feminina. **Educação e Realidade**. 32(1). Porto Alegre: jan./jun. 2007 pp. 07-24.

_____. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**. 20(2). Porto Alegre: jul./dez. 1995 pp. 207-226.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**. Ano 9. Florianópolis: 2/2009 p. 460-482.