

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**HOMENS NA RODA:** vivências e interações  
corporais nas séries iniciais da Educação Básica

Weslei Lopes da Silva

Belo Horizonte  
2006

**Weslei Lopes da Silva**

**HOMENS NA RODA:** vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica

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

Orientadora: Sandra de F. Pereira Tosta

Belo Horizonte  
2006

FICHA CATALOGRÁFICA  
Elaborada pela Biblioteca da  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586h Silva, Wesley Lopes da.  
Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da  
educação básica / Wesley Lopes da Silva. – Belo Horizonte, 2006.  
337f.: il.

Orientadora: Sandra de F. Pereira Tosta  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Bibliografia.

1. Corpo humano – Aspectos antropológicos. 2. Homens - Identidade. 3.  
Professores de ensino fundamental. 4. Interação social. I. Tosta, Sandra de  
Fátima Pereira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.015.2

Weslei Lopes da Silva

**Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica.**

Dissertação defendida e aprovada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Belo Horizonte, 2006.

---

Profa. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta (PUC-MG)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Mirian Goldenberg (UFRJ)

---

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUC-MG)

---

Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira (PUC-MG)

Para Clênia,  
com amor e carinho.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro, lugar, à Professora Sandra Tosta, pela acolhida generosa, orientação segura e competente, pelo carinho e amizade com que sempre me atendeu. Como acadêmica, um exemplo que gostaria de seguir, como pessoa, gestos e atitudes que ficarão marcados para sempre.

À Professora Anna Maria Salgueiro Caldeira, pelos encontros sempre amistosos, ajuda e disponibilidade cuidadosa.

Aos professores doutores Mirian Goldenberg, Amaury Carlos Ferreira e Anna Maria Salgueiro Caldeira, pelo convite aceito e pela certeza de sua contribuição em minhas reflexões acadêmicas.

À amiga e colega de Mestrado Vanessa, pelos momentos de partilha, dúvidas, conquistas e a certeza de haver construído uma amizade para toda a vida.

Aos colegas de mestrado, em especial à Denise, pela convivência e diálogos em todo o percurso deste empreendimento.

Aos três professores que aceitaram compartilhar comigo suas vidas: experiências, sonhos, (in)certezas e esperanças, meus agradecimentos especiais. E às escolas, onde aconteceram as pesquisas, com sua direção, professores, alunos e funcionários, pelo acolhimento carinhoso.

À CAPES, quem me concedeu a bolsa com a qual pude alimentar esse processo.

A Maria José Morais pelo incentivo.

À Marlice Nogueira pelo apoio e auxílio em vários momentos do percurso.

Aos meus pais, matriz primeira. Em especial à minha mãe, pelo amparo e estímulo.

À Carmita e Hilton, pela acolhida zelosa, apoio e ajuda constante.

À minha irmã, Meire, e à Kátia, juntamente com Jordane, Ian, Arthur e Iago, sobrinhos muito queridos, pelo incentivo e sorrisos que fazem minha vida mais alegre.

A Lú e Edson, pelo amparo, zelo e amizade.

Ao meu amigo-irmão, Cleimar, pelo ajuda incondicional e presença constante em minha vida.

Aos meus familiares, tios e primos pelo estímulo, em especial às Veras.

Aos meus amigos, especialmente à Glauciane, pela presença e leitura cuidadosa do texto.

Por fim, mas não em último lugar, a minha plena e sincera gratidão para com Clênia, a companheira de todas as horas, por suas palavras de alento e incentivo nos instantes mais difíceis do percurso. Ainda, pelas lições e momentos de sensibilidade e carinho, reconhecidas na dedicatória deste trabalho.

“O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido. É através do meu corpo que compreendo o outro. Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, eu não tenho outro meio de conhecer a não ser vivê-lo”.

Merleau-Ponty



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a constituição identitária de três homens-professores das séries iniciais da rede municipal de Divinópolis, Minas Gerais, e, neste processo, como percebem e lidam com seu corpo nas interações com as crianças. Os aportes teóricos e metodológicos foram baseados nos estudos acerca de identidade, gênero e corpo já discutidos nos mais diversos campos do conhecimento, mas sobretudo na Antropologia, tendo na perspectiva da História Oral de Vida, aliada à observação sistematizada do cotidiano escolar desses professores, a metodologia desta investigação. Este estudo reafirma que, se as pesquisas na área educacional que abordam o gênero masculino na condição docente ainda são escassos, maior ainda é a carência de produção teórica que busque a discussão do corpo masculino nas séries iniciais no Ensino Fundamental na constituição identitária desses professores. E os resultados apontam que essa constituição trata-se de um processo complexo e contínuo, perpassado e construído na cultura, (re)organizado e vivido nas interações que mantém com as crianças, de acordo com suas disposições pessoais e a marca do social.

**Palavras-chave:** gênero, identidade, corpo

## **ABSTRACT**

This research aimed at understanding the identity constitution of three male teachers of beginning grades in an elementary public school in the city of Divinópolis – MG. It also aimed at understanding how those teachers handle their bodies when interacting with the children. The theory and methodology were based on studies about identity, gender and body from various fields of knowledge, especially Anthropology, taking into perspective the oral history of life, together with a systematized observation of those teachers' methodology. This study reinforces that, if research in education about male gender is scarce, scarcer is the theoretical production that discusses the male body in beginning grades in the identity constitution of those same teachers. And the results show that this constitution is a complex and continuous process, involved by and built in culture, (re)organized and experienced in the interaction with children, according to their personal wishes and social mark.

**Key words:** gender, identity, body

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

1. A ESCOLHA DA TEMÁTICA.....	13
2. CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA.....	16
3. OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DE CRIANÇAS.....	20
3.1. “Coringa”.....	22
3.2. Carlos Roberto.....	24
3.3. Caio.....	25
4. METODOLOGIA.....	26
4.1. História Oral de Vida e Observação sistemática.....	27
5. ESTRUTURA DO TRABALHO.....	31
1. O CORPO MASCULINO: IMAGENS, CONCEPÇÕES, HISTÓRIA.....	33
1.1. ALGUMAS IMAGENS E CONCEPÇÕES DO CORPO MASCULINO NA HISTÓRIA.....	40
1.1.1. O corpo masculino na Grécia e Roma Antigas.....	40
1.1.2. Os ideais cristãos e a visibilidade de corpo.....	46
1.1.3. Da Idade Média ao Iluminismo.....	49
1.1.4. O corpo masculino na corrida pelo progresso econômico: os ideais da Modernidade.....	58

1.1.5. Das guerras e conflitos sociais ao reencontro definitivo entre corpo e alma.....	65
<b>2. CORPO E IDENTIDADE MASCULINA NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	68
<b>3. OS ESTUDOS SOBRE A(S) MASCULINIDADE(S)</b> .....	97
<b>4. “CORINGA”</b> .....	116
4.1. VIVÊNCIAS: DO CORPO PRÓPRIO AO CORPO DISCENTE.....	117
4.2. ENCONTROS... INCLUSIVE CONSIGO MESMO.....	126
4.3. UM CORPO ESTRANHO NO CENÁRIO.....	131
4.4. “NÃO VOU DEIXAR DE USAR BRINCO. VOU CONTINUAR TENDO O CABELO COMPRIDO. E VOU CONTINUAR OUVINDO ROCK AND ROLL”.....	147
4.5. O CORPO NAS RELAÇÕES FAMILIARES.....	158
4.6. “O TIRO SAIU PELA CULATRA”: TRILHANDO CAMINHOS NO UNIVERSO DOCENTE.....	165
4.7. O CORPO NA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	173
<b>5. CARLOS ROBERTO</b> .....	201
5.1. (DES)ENCONTROS.....	206

5.2. PERCURSO ESCOLAR, DOCÊNCIA, IDENTIDADE...MÚLTIPLAS MARCAS.....	218
5.3. TRABALHO, ESCOLA, FAMÍLIA E DOCÊNCIA: EVOCAÇÕES ENTRECRUZADAS.....	232
6. CAIO.....	267
6.1. CONTRADIÇÕES: CORPOS EM FAMÍLIA.....	268
6.2. “REGRAS A GENTE NÃO DISCUTE, CUMPRE!”.....	274
6.3. EM BUSCA DO CORPO E ESPAÇO PRÓPRIOS.....	283
6.4. DOS BANCOS ESCOLARES À DOCÊNCIA COM CRIANÇAS.....	288
6.5. DE CORPO INTEIRO.....	293
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	316
REFERÊNCIAS.....	329

## INTRODUÇÃO

“Tem dias que a gente se sente  
Como quem partiu ou morreu  
A gente estancou de repente  
Ou foi o mundo então que cresceu  
A gente quer ter voz ativa  
No nosso destino mandar  
Mas eis que chega a roda viva  
E carrega o destino prá lá ...  
Roda mundo, roda gigante  
Roda moinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração  
A gente vai contra a corrente  
Até não poder resistir  
Na volta do barco é que sente  
O quanto deixou de cumprir  
Faz tempo que a gente cultiva  
A mais linda roseira que há  
Mas eis que chega a roda viva  
E carrega a roseira prá lá [...]”

Chico Buarque

### 1. A escolha da temática

Ter como realização profissional o trabalho nas séries iniciais, fez-me ingressar em um contexto tipicamente feminino<sup>1</sup>, o que me proporcionou vivenciar várias indagações que, primeiramente, partiram da sociedade, no que se refere à singularidade da situação e estas, posteriormente, passaram a ser uma constante

---

<sup>1</sup> A Educação Infantil e o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental contam com mais de 90% de mulheres há várias décadas (ROSEMBERG, 1996). No entanto, como aponta Ramalho (2002) em sua investigação no Norte de Minas Gerais, esse dado não se aplica ao contexto pesquisado, já que há um número significativo de homens nas séries iniciais do ensino fundamental.

em minhas reflexões acerca das representações e imagens que permeiam a atuação do homem - professor nesse contexto.

Amparado na experiência, pus-me a questionar o porquê de nós, homens – professores, termos dirigidos a nós, olhares diferenciados, como se não fôssemos adequados a esse meio, como se ao trabalhar com crianças fôssemos incapazes de ter paciência e compreensão no trato com os alunos<sup>2</sup>. Nesse sentido, questionava a razão de como e por que as professoras são ou se tornam diferentes dos homens-professores, a ponto de terem socialmente adquirido o direito de executarem o papel nesse ciclo do processo educacional sem questionamentos, como demonstra Marília Pinto de Carvalho (1999) . A autora evidencia que em determinada escola pesquisada por ela a idéia padrão era que “as mulheres compreendem melhor as crianças, relacionam-se melhor com elas e são mais capazes de atendê-las em seus aspectos extracognitivos, principalmente os emocionais” (CARVALHO, 1999, p. 27).

Ademais, no transcorrer do meu trabalho nas séries iniciais e na educação infantil, percebi a importância do cuidado nas relações corporais com os alunos, o que, nos encontros de orientação do curso de Mestrado, passou a ser tema constantemente discutido por mim e pela orientadora. Entendia que, por mais que o contato corporal fosse próprio no trato com crianças, talvez os homens-professores não devessem ter os mesmos gestos<sup>3</sup> e demonstrações de afetividade que as

---

<sup>2</sup> No intuito de tornar o texto mais fluente e leve, evito a determinação alunos(as), como também professores(as), quando falo dos docentes que os sujeitos investigados tiveram. Quando se faz necessário, a determinação do sexo vem aclarada no texto.

<sup>3</sup> No segundo semestre do ano de 2000, uma aluna da quarta série, eu lecionava na terceira, “cismou-se” comigo, passando a me acompanhar nas saídas da escola, além do caminho que deveria seguir para sua casa. Ligou algumas vezes para minha casa, para meu trabalho numa escola de idiomas, por motivos fúteis, a meu ver. Comentei o caso com algumas pessoas de fora da escola e, sem exceção, mandaram-me ter cuidado, não ficar a sós com ela para não correr o risco de ser acusado de assédio. Assim foi, até que comentei com sua professora para que ela me ajudasse, conversando com a garota. Ademais, também me recomendou cuidado com meus gestos, com meu corpo com relação à aluna. Em outro momento, três anos mais tarde, presenciei um estagiário na escola em que trabalhava ser acusado de assédio sexual, pelos pais de uma garota, na diretoria da escola, porque, segundo os mesmos , ele estava abraçando “muito” sua filha.

professoras tinham com seus alunos, hajam vista as construções culturais acerca dos cuidados que o homem deve ter nessas relações, evidenciando que o toque de um adulto (macho) não é bem aceito, quando dirigido a uma criança, exceto quando são familiares próximos. Assim, a “necessidade” da diferenciação de comportamentos entre homens e mulheres na prática docente, tornou-se um problema que me incitou à busca da compreensão do fundamento de como se dão as relações corporais entre os professores-homens e seus alunos.

Ora, nas interações sociais o corpo é o principal elemento de visibilidade, de comunicação e de sociabilidade e, em se tratando de professores como sujeitos histórico-sócio-culturais, eles têm o corpo como elemento que os constituem enquanto sujeitos individuais. Também, a identidade e a postura na condição docente vão se constituindo nas interações diretas entre professores e alunos nos diferentes espaços e tempos da escola (e fora dela!), o que faz do estudo da corporeidade<sup>4</sup> e das relações de gênero, elementos importantes no sentido de buscar compreender as marcas do corpo na constituição identitária desses homens.

Apesar de ser uma profissão exercida majoritariamente por mulheres, a figura masculina no magistério das séries iniciais nunca foi inexistente, entretanto, ficou quase que totalmente legada à margem desse processo, no que se refere a pesquisas que abordem o gênero masculino na educação (GROSSI, 1993; RAMALHO, 2000; PINCINATO, 2004). Nesse sentido, a pesquisa aqui empreendida segue na direção contrária de Melo (2004) no que se refere à escolha dos sujeitos para sua investigação sobre a percepção da corporeidade em professoras e alunas de um curso de Pedagogia, quando diz que “a opção pelo sexo feminino prende-se

---

<sup>4</sup> “A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com objetos de seu mundo”. (OLIVIER, 1995, p 52). Nesse sentido, “o princípio do uso do corpo deve ser substituído pela idéia de ser corpo, isto é, viver o corpo, de



ao fato de ser este maioria no corpo docente e discente do curso” (MELO, 2004, p. 62 – grifo meu). Assim, busco oportunizar a fala, as experiências, as inter-relações, a vida desses professores, a fim de explicitar os elementos masculinos neste panorama sócio-profissional, perpassado pela dicotomia dos sexos generificados, no intuito de favorecer a resignificação dos processos discursivos excludentes referentes a esses sujeitos.

## **2. Construindo o objeto de pesquisa:**

Se a questão de investigar os homens-professores das séries iniciais da Educação Básica era para mim ponto-chave, com minha entrada no mestrado e nas discussões empreendidas com a orientadora, as nuances da pesquisa foram sendo explicitadas e tomando outras perspectivas diante das inquietações que eu trazia e as quais não sabia bem definir, a princípio. Fato é que a construção do objeto de pesquisa perpassa vários movimentos fundamentais que permitem seu desenvolvimento. Trata-se de aproximações, distanciamentos, re-análises que possibilitam um “novo olhar”, um tratamento que faça do trabalho de pesquisa um evento significativo e relevante para o pesquisador e a sociedade. Partindo de algo que nos incomoda, que “precisa” ser investigado, o recorte, então, é algo indispensável, dado que é impossível conhecer o todo de uma realidade, mesmo porque, esta é construída pelo e do ponto de vista do cientista.

---

sentir corpo (...) A corporeidade deve incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade” (SANTIN, 1987, p.50)

Então, de uma proposta ampla, que propunha investigar a realidade cotidiana dos professores em um ambiente representado e caracteristicamente feminino; nos encontros de orientação, em que expunha as minhas principais inquietações acerca da prática docente com as crianças, ficou evidente, após muita reflexão, que a questão da relação intercorporal entre professor e alunos era o foco, o recorte que buscava e que atenderia às questões pessoais que me haviam encaminhado para o mestrado; como também a consideração da carência de produção teórica que buscasse essa discussão. Esse redimensionamento condiz com a observação de Bourdieu (BOURDIEU et al, 1999) de que o objeto científico não transcende a pesquisa, ele emerge do seu interior, desenvolve-se e modifica-se na intensidade em que caminha o desvendamento dos elementos que constituem o objeto real.

Considerando esse empreendimento da delimitação do projeto de pesquisa e de sua construção, a problemática da familiaridade com o universo social a ser pesquisado mereceu especial atenção e cuidado. Nesse sentido, a intimidade com o universo social implica um obstáculo epistemológico para o pesquisador, como observa Bourdieu (BOURDIEU et al 1999), dado que há o risco de o mesmo iludir-se com o saber imediato. Por isso, era imprescindível, então, um distanciamento que me possibilitasse uma clareza conceitual do objeto de pesquisa por meio do diálogo permanente com os aportes teóricos e metodológicos que vinha buscando. Nesta perspectiva, requereu-se uma vigilância epistemológica contínua, no intento de evitar os impulsos do saber imediato e do senso comum, ou de uma “sociologia espontânea”, como reforça Bourdieu (BOURDIEU et al, 1999) em seus ensinamentos ao ofício do sociólogo. Necessária a suspensão das ideologias, ainda que em parte, pesada a evidência de que nenhum pesquisador alheia-se de seu ideário, quando se propõe a fazer pesquisa.

Diante de tal fato, havia a necessidade de uma “revolução do olhar” (BOURDIEU et al., 1999) para a apropriação da teoria que circundava o objeto de pesquisa e para que, a partir dela, buscasse um diálogo que permitisse a construção teórica e metodológica confrontada numa abordagem relacional. Desse modo, foi possível promover certo distanciamento, parcial, das percepções e convicções que constituem minha formação pessoal e profissional, mas ainda assim, no contato com o campo, meu olhar não deixou de ser “um tanto deformador quanto deformado por sua subjetividade” (MALYSSE, 2002, p 87).

Ainda que essa familiaridade<sup>5</sup> com o campo investigado pudesse trazer alguma dificuldade para a concretização do trabalho científico, isso não significava que o impedimento do mesmo deveria acontecer por essa condição, porque, como destaca Velho (VELHO, 1981), a busca do conhecimento da realidade social implica sempre uma parcela de subjetividade. Trata-se de uma escolha política, interessada, pois

a realidade sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Portanto é necessário perceber o estudo da sociedade como objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (VELHO, 1981, p. 129).

Conciliada à vigilância epistemológica de que nos fala Bourdieu, a familiaridade com o contexto investigado pode tratar-se de um ponto positivo na investigação de caráter antropológico, mas era preciso que eu tivesse sempre em mente que “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes

---

<sup>5</sup> Por cautela, dado que meu envolvimento com o campo pesquisado é denso, preferi manter-me afastado da regência de classe aula no ano de 2005, época em que aconteceu a pesquisa de campo. No entanto, tratou-se de um afastamento parcial, ilusório, porque como professor-eventual na escola, por diversas vezes, tive que substituir alguma professora que faltava.

versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1981, p. 131).

Logo, a visão que temos da realidade a que almejamos pesquisar é muito importante na construção do objeto de pesquisa, pois é essencial reconhecer que a realidade constitui-se em nosso olhar, em nossa capacidade de percebê-la, ou na maneira como a representamos. E o objeto de pesquisa refere-se como nos dirigimos a ela, como podemos construí-la, porque

toda visão antropológica está condicionada pelas formas de consenso que o observador decide olhar e analisar, uma escolha freqüentemente guiada por sua educação sensorial e corporal, pela tradição cultural da qual participa e pelas teorias científicas que o influenciam implicitamente, constituindo outra forma de orientação cultural de seu olhar. Assim, o olhar antropológico está sempre filtrando aquilo que vê da realidade que procura estudar, reduzindo seu foco, e é a partir dessas imagens, recolhidas de terreno em terreno, que ele realizará em seguida uma espécie de montagem descritiva coerente e significativa (MALYSSE, 2002, p. 87).

Portanto, na tentativa de compreender como se dá a construção da identidade de três professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Divinópolis, Minas Gerais, busquei conhecer os desejos, as expectativas, os sonhos, os mitos, as representações destes sujeitos e analisar os eventos que marcaram suas vidas e que colaboraram na escolha e no modelo profissional apresentado e de como percebem e lidam com seu corpo nas interações com as crianças.

Nesse sentido, cabem alguns questionamentos: como o professor lida com sua masculinidade, considerando a constante vigilância que deve ter com suas emoções, gestos e o próprio corpo, de acordo com o que prega a idéia hegemônica? Se uma maior aproximação do aluno das séries iniciais é fator importante no desenrolar do processo de construção do conhecimento, de acordo com o que preconizam os pedagogos, psicólogos e outros teóricos, como esse homem se aproxima da criança

na demonstração de afetividade, e como vê esse gesto? Como ele lida com o imaginário instituído da sociedade em relação ao magistério nas séries iniciais como uma profissão marcadamente feminina, e que efeitos tem isso na construção de sua identidade? Quais são suas aspirações e expectativas enquanto professor nesse nível de escolarização?

Dessa perspectiva, acredito na importância de haver buscado conhecer como os sujeitos desta pesquisa concebem, percebem, vivenciam a corporeidade e interagem corporalmente com seus alunos, avaliando que essa investigação constituiu-se um projeto instigante e desafiador. Espero que, com seus resultados, novos problemas ou indagações possam provocar outras tantas investigações sobre as condições corporais que constituem a atuação masculina nas séries iniciais do processo educativo.

### **3. Os sujeitos da pesquisa: professores de crianças**

Como eu era, na época da entrada no curso de mestrado, em 2004, o único professor atuante nas séries iniciais em Itaúna - MG, cidade onde moro, eu imaginava que encontrar os sujeitos para essa investigação não seria uma tarefa fácil. Tanto que no momento de minha apresentação no primeiro encontro do curso de mestrado, em meio aos colegas e professores, a surpresa parece ter sido geral, quando disse que trabalhava com as séries iniciais. Tal como um ser exótico, em extinção, pelo menos na região; as pessoas ali presentes me direcionavam um olhar curioso, diferente.

Tendo em vista essa “raridade”, eu e tantos outros que buscavam me ajudar, empreendemos a busca de professores da mesma área que a minha. Ora um dizia que ficou sabendo de um que atuava em cidade tal, ora outro que descobriu mais um em um bairro distante da grande Belo Horizonte. No entanto, considerando o fato de morar em Itaúna, fiz buscas em cidades próximas como Mateus Leme, Juatuba, Azurita, Pará de Minas; mas nesses lugares não encontrei meus sujeitos de pesquisa. Faltava Divinópolis, cidade a pouco mais de trinta e seis quilômetros de Itaúna.

Sabia de antemão que a busca por esses professores na rede estadual de ensino seria complicada, pois em visita à Superintendência Regional de Ensino, naquela cidade, constatei que teria que consultar todos os cadastros dos professores que atuavam nas séries iniciais, nome por nome, dado que no registro de cada um não havia a categoria “sexo”, tão comum em qualquer registro. Esse fato também foi um complicador para Ramalho (2002) em sua pesquisa sobre os homens-professores na região Norte de Minas Gerais. Fato que serve, senão para demonstrar a naturalização da figura feminina na sala de aula, a desconsideração da figura masculina nesse contexto.

Pois bem, restava então entrar em contato com a Secretaria de Educação de Divinópolis<sup>6</sup>, o mesmo que havia feito nas outras cidades mencionadas. Nessa secretaria soube da existência de quatro homens que atuavam no âmbito educacional que interessava à pesquisa, sendo que um deles estava na direção de uma escola. Assim, três deles estavam atuando na sala de aula com crianças,

---

<sup>6</sup> Divinópolis está a 36 km de Itaúna e a 124 km de Belo Horizonte. Com população de 200.636 (IBGE - 2004), é cidade pólo da região centro-oeste de Minas Gerais e situa-se entre os 10 principais municípios do estado, é também a quinta cidade com melhor IDH - Índice de Desenvolvimento Humano do Estado. Foi considerada, por estudo da Fundação João Pinheiro, como uma das dez melhores de Minas para investimentos e, conforme publicado pela revista Exame, entre as cem melhores do país, conforme informações do *site* oficial da cidade: [www.divinopolis.mg.gov.br](http://www.divinopolis.mg.gov.br)

coincidentalmente em turmas de fase II, ou segundo a antiga denominação, na segunda série, e trabalhavam no período da tarde.

Havia, encontrado, então, os três professores que, pensamos eu e minha orientadora, ser o número adequado para a pesquisa. Só faltava entrar em contato com eles e esperar que aceitassem a empreitada. Ao procurar os professores em suas escolas, após a explicitação da temática da pesquisa, expor que eu também era um deles e que acreditava que a pesquisa seria importante para o entendimento de nosso universo naquele contexto feminino e que a mesma poderia ajudar a dar visibilidade aos homens nesse meio, eles aceitaram participar de boa vontade, demonstraram, inclusive, satisfação em tomar parte do trabalho. Consentiram com a minha presença em seu cotidiano docente, em acompanhá-los pelos vários espaços e tempos da aula, como também em gravar seus depoimentos.

Eis uma apresentação breve dos professores que propiciaram essa investigação:

### **3.1. “Coringa”:**

Natural de Divinópolis e atualmente com trinta e cinco anos, solteiro, “Coringa” é filho de um metalúrgico e uma manicure aposentados. Estudou sempre na mesma cidade, graduou-se em Filosofia em 1998 e em Biologia (licenciatura) em 2002, tendo ainda feito duas especializações: em Ciências da Religião e em Meio Ambiente.

Através de concurso público municipal, trabalha nas séries iniciais desde 1995 e tem experiências em outros estágios do Ensino Fundamental e Médio.

Na época em que aconteceu a investigação, ele trabalhava três dias por semana no período matutino em um colégio particular, lecionando História e Filosofia, de quinta a oitava série e no Ensino Médio. No período da tarde, trabalhava na fase II de uma escola municipal que atende quatorze comunidades rurais e mais cinco bairros. Com características rurais, a escola tem em seu entorno algumas fazendas, o que possibilita que a constituição de ampla área verde, com grandes espaços. No período noturno, “Coringa” ainda ensinava Biologia no Ensino Médio em uma escola estadual da cidade.

Quando solicitado a escolher um pseudônimo para sua identificação nesse trabalho, não titubeou nem por alguns segundos, e escreveu para mim como gostaria de ser denominado. Nesse ponto, mantive as aspas como ele grafou, o que marca uma certa singularidade na escolha. Antes que eu questionasse a razão de tal pseudônimo, disse que adora o Coringa, porque a personagem, mesmo em desgraça, não deixa de ver as coisas com bom humor. Essa identificação aparece no interior de sua narrativa, quando diz que: “eu sou otimista, sabe. Acho que uma questão das minhas características é isso, da minha personalidade. Eu penso que a gente pode sempre tentar melhorar as coisas, mesmo numa situação de caos”.



### 3.2. Carlos Roberto:

Tendo perdido o pai (operário) aos dois anos, é o caçula da família, cresceu ao lado da mãe (doméstica), de dois irmãos e duas irmãs na cidade de Itapeçerica-MG.

Formado em Ciências Exatas e Biológicas em 1996 e com especialização em Metodologia das Ciências (1998), atua na área educacional há onze anos. Com experiências em ensino de Ciências de quinta a oitava série e de Biologia no Ensino Médio, leciona nas séries iniciais na escola onde aconteceu a pesquisa desde 2004, aprovado em um concurso público municipal. Essa experiência com o ensino para crianças iniciou-se em sua cidade, antes mesmo de concluir a graduação, apesar de, por algum tempo, ter se afastado dessa atividade.

Hoje com trinta e cinco anos e solteiro, é um professor de letra linda e que tem nas artes plásticas uma grande fonte de prazer. Gosta de desenhar, pintar (quadros, vasos e caracterizar móveis), confeccionar oratórios, dentre outras atividades artísticas. Atua em uma escola que atende nove bairros e que oferece Educação Infantil e turmas das séries iniciais no período da manhã e tarde.

O pseudônimo demorou um tempo para ser escolhido. Dizia que podia ser qualquer um, e ficava na dúvida. Deixada a escolha para outro momento, então, foi preciso que eu lhe lembrasse algumas vezes dessa escolha até que elegeu “Carlos Roberto”, que acha muito bonito e que também é o nome de um sobrinho dele.

No momento da pesquisa, não trabalhava como professor em outro horário, mas dedicava-se a algumas encomendas que recebia de trabalhos manuais e

artísticos, como também à confecção de oratórios em um ateliê de artes em parceria com uma amiga.

### **3.3. Caio:**

Com vinte e nove anos, é solteiro, filho de agricultores, tem dois irmãos e três irmãs. Trabalhou na roça, por um certo tempo, até que decidiu lutar e buscar a realização de seus ideais.

Atualmente, ele é professor nas séries iniciais na parte da manhã em uma cidade da região, aprovado em concurso público em 2002, e é único professor homem que atua nesse contexto educacional na cidade. Em Divinópolis, também concursado, leciona na fase II na escola onde aconteceu a pesquisa, instituição em que funciona quinta a oitava série no período matutino, Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica à tarde e com um projeto denominado “Novo cidadão” no período noturno, que atende desde a alfabetização até a oitava série de jovens e adultos. Além, disso, ele cursa Matemática no período da noite.

Também, como Carlos Roberto, Caio demorou para escolher seu pseudônimo. Já terminada a pesquisa de campo, tive que ligar algumas vezes, até que escolheu o nome de um ex-aluno, de quem gosta muito.

#### 4. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma Pesquisa qualitativa, cujos procedimentos foram a pesquisa teórica e a história oral de vida. Tendo em vista os objetivos propostos na investigação – a constituição identitária e a maneira como o professor das séries iniciais percebe e lida com seu corpo nas interações com os discentes – essa proposta de investigação é caracterizada pelo cunho qualitativo, haja vista a possibilidade dessa perspectiva oferecer-nos a compreensão e a explicação da realidade de maneiras distintas. Nela, envolvem-se os fatos sociais do cotidiano, as produções objetiva e subjetiva, as escolhas, as interações com os outros, os condicionamentos que nos vão constituindo de modo direto e indireto, tais como as situações e o contexto histórico-sócio-cultural. Nesse sentido, Ludke e Marli (1986) justifica o uso das abordagens qualitativas dada a complexidade dos fenômenos educacionais, afirmando que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inscrito em uma realidade histórica, que sofre uma série de determinações” (LUDKE & MARLI, 1986, p. 6).

As interpretações aqui apresentadas construíram-se com, no e por um prisma teórico multifacetado, plural, interdisciplinar, a partir do empreendimento da compreensão dos sujeitos em sua dimensão global, ainda que privilegiada sua vivência corporal com as crianças. Além da consideração de que nenhuma teoria, por si só, oportunizaria esse entendimento, a revisão bibliográfica da temática esclareceu que muito pouco se tem dito sobre o corpo masculino, mais raro, todavia, esse corpo no exercício do magistério.

Assim, para o entendimento e concepção de corpo, servi-me de alguns autores que discutem essa problemática, tendo no filósofo francês Merleau-Ponty, a âncora para o desenvolvimento deste trabalho. É ele quem, numa perspectiva fenomenológica, resgata e oferece uma compreensão de corpo distinta da que antes vigia no âmbito científico, que considerava o corpo como um conjunto de partes distintas, e rompe ainda com a díade corpo e mente.

Em uma perspectiva antropológica, aproprio-me e me valido de estudos sobre o corpo de campos diversos, tais como a filosofia, a sociologia, a semiótica, a própria antropologia, dentre outros, situando-os no campo educacional. Da mesma forma que os estudos de gênero e identidade fundamentaram esta investigação.

#### **4.1 História Oral de Vida e Observação sistemática**

Diante dos objetivos propostos nesta investigação, optei por trabalhar com a história oral de vida de três homens - professores com o intuito de retratar o significado dos sentidos que eles atribuem à sua vida, especificamente o que outorgam à escolha profissional e aos modos como se construiu sua trajetória e identidades, e sua extensão nas relações corporais que mantém com as crianças.

Sem desconhecer a densidade e complexidade do debate entre historiadores e pesquisadores de outras linhagens sobre a história oral no âmbito do movimento que ficou conhecido como a “Nova História”, adotei história oral por ser uma metodologia de pesquisa que possibilita ao entrevistado atribuir oralmente vida à sua própria história. Trata-se de rever experiências, de reconstituir a história individual,

possibilitando re-interpretações de si próprio, de sua trajetória e dos eventos que marcaram sua vida, realizando, dessa maneira, a aproximação de contexto e processos através de uma história singular de vida.

Desse modo, o pressuposto é que a história oral implica uma percepção do passado que tem continuidade no presente e cujo processo histórico não está acabado, o que vem ao encontro de minha proposta, nesta pesquisa, que foi o de recuperar memórias, evocar caminhos, fracassos, empecilhos, motivações, silêncios... Em razão disso, ao ouvir os três homens professores, busquei captar suas experiências, estabelecer a interlocução de fontes e abrir um campo de possibilidades para a compreensão dos processos que os constituíram professores e sua relação corporal com os discentes. Em se tratando de um roteiro de entrevista aberto, a ele incorporei as questões centrais da pesquisa.

Aliada à história oral de vida, busquei na observação sistematizada do cotidiano docente dos professores investigados a ampliação da coleta de dados, como também as nuances significativas de suas vidas que emergem nas conversas informais, o que convergiu na triangulação de informações e fontes para a análise (GOLDENBERG, 1997; MINAYO, 2001) - o que levou à emersão das especificidades das interpretações dos fatos pelos sujeitos pesquisados, possibilitando a compreensão de como cada um, nos seus conceitos, vê e dá sentido à realidade.

Através da observação direta realizada no ambiente de trabalho dos mesmos, almejei captar a estética de seu comportamento corporal nas relações com os alunos, buscando confrontar essas informações com os dados obtidos nas entrevistas e depoimentos. Entretanto, concordo com Minayo (2001, p. 18) quando

diz que “nenhuma teoria, por mais elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos”.

As observações aconteceram no primeiro semestre de 2005 e tiveram como proposta inicial minha permanência com cada professor durante uma semana<sup>7</sup>, alternando, em sistema de rodízio, minha presença em cada escola. No entanto, senti que, principalmente Carlos Roberto, voltou a “estranhar” minha presença, quando retornei ao seu espaço de trabalho, depois de duas semanas, após ter freqüentado as escolas dos outros dois professores. Diante disso, no intuito de tentar apreender a realidade da prática de cada um, tal qual ela acontecia, ainda que filtrada pelo meu olhar, em discussão com a orientadora, decidimos que seria melhor que eu acompanhasse cada um por um tempo maior.

Desse modo, acompanhei o cotidiano de cada um por três semanas e, posteriormente, mais duas semanas, totalizando uma média de sessenta horas de observação nas escolas de Caio e Carlos Roberto. Com relação às observações do cotidiano de “Coringa”, o tempo foi um pouco menor, cerca de quarenta e oito horas de observação, considerando o fato de sua escola estar mais afastada do centro da cidade de Divinópolis, o que demandava mais tempo para chegar até a mesma. E também em razão da escola ter um horário diferenciado, começar ao meio-dia e terminar às quatro e meia da tarde, o que fazia com que eu estivesse presente um tempo menor nela.

A coleta dos depoimentos começou no mês de maio e estendeu-se até o mês de agosto de 2005, de acordo com a disponibilidade dos professores. As entrevistas aconteceram em suas casas, em tempos diferentes para cada um, hajam vista a

---

<sup>7</sup> Na verdade, a cada semana, ficava observando o cotidiano de cada professor de três a quatro dias, deixando os outros dias para idas ao mestrado para as orientações, como também para outros estudos. Ainda, possibilitava aos professores um “descanso” de minha presença em suas rotinas.

subjetividade e particularidades dos mesmos, e a maneira como reconstruíram sua história. (GROSSI & FERREIRA, no prelo)

A entrevista de Carlos Roberto aconteceu em três sessões, totalizando cinco horas e quarenta minutos de gravação. Já para “Coringa”, foram necessárias cinco sessões para que pudesse contar sua história, somando quase nove horas de depoimentos. Mais sucinto nos detalhes, a entrevista de Caio demandou duas sessões, o que reuniu três horas e cinco minutos de gravação, o que leva à consideração de que cada um tem seu tempo, conta de si de maneiras distinta por que “as histórias narradas ameilham vozes revividas e constelações de imagens, enredando fios da existência. Mobilizam um outro universo, emaranhado portador de memória e de experiência do vivido” (GROSSI & FERREIRA, no prelo)

De volta do trabalho de campo, percebi que a análise e interpretação de tantos dados colhidos não seria tarefa fácil, o que foi vivido por longo período. Mas, retomando o pensamento de Roberto Cardoso de Oliveira (1996) sobre essa etapa da pesquisa, percebi que a escrita do texto não prescinde que se saiba, que se compreenda tudo, já que isso se dá na construção textual. Passando pelo “ver” e “ouvir”, problematizando-os, propondo um estranhamento dessas ações, o autor afirma que o verdadeiro ato antropológico acontece, quando o pesquisador, de posse de suas anotações, apoiado nas suas observações, coloca-se na elaboração do texto. De acordo com ele, a escrita não se trata apenas de um ato comunicativo, mas também de um ato cognitivo. No momento em que se escreve, pensa-se, reflete-se. E para mim, esses momentos foram desafiadores: de experimentação, de incertezas, buscas e constante reconstrução. Daí ter sido indispensável escrever e reescrever tantas vezes, buscando a apuração correta do texto, como do aprofundamento da interpretação do que ele fartamente me oferecia.

Outro ponto destacado por Oliveira (1996) refere-se ao fato de, quiçá em busca de assegurar a objetividade absoluta, alguns antropólogos, como outros cientistas sociais, têm se mantido ocultos em seus textos. A busca pela neutralidade científica trata-se de mascarar a realidade, portanto, é desnecessário o ato, já que os pesquisadores são parte do objeto que constroem, e não lhes é possível separar-se totalmente dele (DEMO, 1995; OLIVEIRA, 1996; BOURDIEU et al., 1999). Nesse sentido, mais que “deixar transparecer” minha subjetividade nesse trabalho, dele tomo parte, enquanto sujeito corpóreo, com experiências de gênero, corpo e prática também no campo investigado.

Assim, compartilho sentimentos, dúvidas, receios; contraponho e anuo, em algumas passagens, com posturas, idéias e emoções com os sujeitos pesquisados, pois o texto aqui apresentado é a efetivação das análises alcançadas em longo período de esforço, dúvidas, e prazer; do qual se dispõe vislumbrar uma fração do que foi percebido (e vivido!) por mim nessa pesquisa.

## **5. Estrutura do Trabalho**

A dissertação está dividida em seis capítulos:

**I- O corpo masculino: imagens, concepções, história** - Busquei construir um mosaico de imagens e concepções de corpo masculino ao longo da história. Considerando ainda a ausência de uma composição desse tipo, como pude constatar ao longo da pesquisa, empreendo a compreensão acerca das



representações do corpo masculino em alguns contextos históricos, ainda que os mesmos sejam múltiplos em cada período, considerando as culturas nos quais acontecem.

**II- O corpo e a identidade masculina na contemporaneidade** - Faço a discussão de identidade e corpo na atualidade, buscando situá-los a partir do conceito de “gênero”, para levar adiante a investigação e compreensão da construção identitária e das relações intercorporais que os professores pesquisados mantêm com as crianças.

**III- Os estudos sobre a(s) masculinidades(s)** - Resgato os estudos acerca da masculinidade(s), buscando mapear brevemente o que se tem dito sobre o gênero masculino nas ciências sociais.

**IV, V e VI- “Coringa”, Carlos Roberto, Caio** - Reconstituo a história de vida dos três professores, com base nos depoimentos orais e conversas informais que mantivemos, somada à observação de seu cotidiano docente. Nestes capítulos, emerge toda a discussão teórica na análise dos dados obtidos, demonstrando como os professores construíram sua estética corporal e como ela acontece nas inter-relações com as crianças.

**Considerações Finais** - Lugar onde busco tecer algumas conclusões e outras tantas indagações que a pesquisa me propiciou.

## 1. O CORPO MASCULINO: IMAGENS, CONCEPÇÕES, HISTÓRIA

O corpo humano instala-se em um espaço central no processo de mediação da experiência humana e, ao buscarmos o desenvolvimento de uma reflexão acerca da história, percebemos que esta se desenvolve através da manifestação e relação permanente entre os corpos, os contextos e seu entorno. Não dá para conceber ou existir sociedade sem os corpos em constante interação: calorosos, ausentes, curiosos, resvaladiços, receptivos, negados...

No entanto, do que falamos quando falamos de corpo? Ou, mais especificamente, o que entendemos por corpo masculino?

A primeira questão é proposta pela epistemóloga argentina Denise Najmanovich (2001, p.9) e que, segundo ela,

[...] a primeira coisa a saber, é do que estamos falando, ou seja, estamos traduzindo para a linguagem verbal nossa experiência corporal. Essa experiência corporal não pode comparar-se com a linguagem, pertence a uma outra ordem. Contudo, ainda que seja paradoxal pertencer a uma outra ordem, a linguagem é parte dessa experiência corporal [...] Mas esse corpo de que falamos na linguagem não pode identificar-se sem reserva com o corpo que sentimos (ou percebemos do outro, identificamos nas interações, destaque). Entre um e outro ocorreu uma transformação, já que a linguagem não é um meio inerte.

Parafraseando-a, quando falo de corpo falo como homem, como professor de crianças, como pesquisador, como brasileiro do século XXI, como esposo e muitas outras características, o que, definitivamente, impossibilita uma neutralidade científica absoluta neste ou em qualquer texto. Trata-se, portanto, de uma concepção de corpo histórica e socialmente condicionada.

Ainda, quando se propõe um estudo sobre o corpo, há que se considerar as contribuições sobre os mesmos nos âmbitos mais variados da ciência, tais como a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia, a Fisiologia, a Pedagogia, a Semiótica, dentre outras, como neste texto vem sendo considerada a discussão da identidade e do gênero. Mesmo tendo em conta que cada ramo do conhecimento aborda um objeto a partir de sua história e concepções teóricas e metodológicas, há que caminhar dentre estas várias abstrações de corpo no intuito de melhor compreendê-lo na totalidade das várias leituras que dele são feitas.

O corpo é natureza na medida em que é composto dos mesmos elementos que compõem as coisas do mundo, mas vai além dessa natureza, constituindo-se como cultura. Nesse sentido, através da observação do ato de sorrir, a manifestação da alegria e da tristeza, do franzir de sobrelhas, dentre outros, percebemos facilmente que esses sinais se constituem como gestos que partem do biológico, são construídos pelas aprendizagens sociais e se ressignificam na cultura. O corpo sai do âmbito do automatismo puro para mais além, encontrando sentido nas situações de interação entre as pessoas, em cada época e contexto.

Trata-se de uma construção simbólica complexa perpassada pela história e pela cultura, experimentada e (re)construída cotidianamente considerando que

o corpo não existe desvinculado de nossas vivências, crenças, experiências, não flutua imaculado na eternidade, mas é forjado na história humana que transcorre sempre num ambiente povoado de outros seres e entidades com o que estamos profundamente entrelaçados (NAJMANOVICH, 2002, p. 99).

Tratando-se de uma construção cultural, discursiva e simbólica, cada época tem sua “retórica corporal” (FOUCAULT<sup>8</sup>, apud FRAGA, 2000a). Isso explica os

---

<sup>8</sup> FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. São Paulo: Loyola. 1996.

distintos padrões de beleza do corpo em grupos e épocas diferentes, como também sua visibilidade, vivências e sentidos diversos a ele atribuídos. Nesse sentido, Rodrigues (1983, p. 45-6), conceituado antropólogo brasileiro, afirma que

a cultura dita normas em relação ao corpo; normas que o indivíduo tenderá, à custa de castigos e recompensas, a se conformar, até o ponto de estes padrões de comportamento se lhe apresentarem como tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos, a sucessão das estações ou o movimento do nascer e do pôr-do-sol. Entretanto, mesmo assumindo por nós este caráter 'natural' e 'universal', a mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano como sistema biológico é afetado pela religião, pela ocupação, pelo grupo familiar, pela classe e outros intervenientes sociais e culturais [...] Ao corpo se aplicam, portanto, crenças e sentimentos que estão na base de nossa vida social e que, ao mesmo tempo, não estão subordinados diretamente ao corpo.

Cada povo, grupo étnico e cultural compreende, representa e interage corporalmente de maneiras diversas, como demonstra Trindade (2002): no mesmo tempo em que uns amam o corpo do outro, outros o exploram, dominam a seu bem interesse; alguns não aceitam o próprio corpo e autoflagelam-se, mutilam-se enquanto outros o sacralizam; há os que buscam através dos direitos humanos, sociais e políticos dignificar o próprio corpo, ao passo que outros tentam negá-lo, fazê-lo calar, reprimi-lo e ainda existem os que por vergonha escondem-no. Diante disso, a autora manifesta que as distintas visões de corpo no transcorrer da história foram influenciadas e marcadas pelas descobertas científicas e tecnológicas, pelas ideologias, pelas demandas econômicas, políticas, sociais e culturais. Ele (o corpo) subsiste enredado em relações de poder com formas e significados diversos, como aponta Fraga (2000a, p. 98), estudioso gaúcho de gênero e corpo:

O corpo é resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas. É marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural. Adquire diferentes sentidos no momento em que é

investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações para além de sua condição fisiológica. Um poder que não emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais da vida cotidiana.

O ser humano é essencialmente cultural, sendo assim, a cultura uma construção humana, e trata-se de um termo polissêmico e de difícil elucidação. Cada pessoa se socializa no seio da comunidade a qual pertence, onde interioriza maneiras de pensar, de sentir e de agir, impregnando o próprio corpo das características e vigências da cultura que vivencia. Dada essa interiorização, endoculturação, a pessoa passa a compreender o universo de sua comunidade como também o assimila como seu, já que “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado” (LARAIA, p.45). No entanto, enquanto ser constitutivo dessa cultura, passa também a transmiti-la, a conservá-la, e tem papel ativo na sua modificação.

Através da cultura, o homem adapta-se ao seu meio, além de adaptar esse meio a ele mesmo, suprimindo suas necessidades e anseios, possibilitando a transformação da natureza, como aponta o etnólogo francês Denys Cucche (2002). A cultura tem sua existência na comunicação entre os indivíduos e é nesse mesmo processo que ela se mantém, na interação comunicativa entre as pessoas (SAPIR apud CUCHE, 2002, p. 94). Nunca está definitivamente construída, já que as próprias interações entre os sujeitos estão continuamente em construção.

A cultura para o antropólogo Clifford Geertz (1989), considerado o fundador de uma das vertentes da antropologia contemporânea, a antropologia interpretativa, é definida como uma condição indispensável para a existência humana. Refere-se a um conceito semiótico que, para tal, a existência de padrões culturais e sistemas organizados de símbolos significantes é essencial no direcionamento do

comportamento humano. Concordando com Weber, ele diz que o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu, sendo, então, a cultura estas teias e sua análise, cabendo ao antropólogo, o que também pode ser estendido aos demais cientistas sociais, tornar patente tais significados, constituindo suas relações, no intuito de lograr uma interpretação semiótica do objeto pesquisado.

Diante de tal abstração, possibilita-se a reflexão da vida no cotidiano, buscando o entendimento de como os professores pesquisados percebem e vivenciam seus corpos na prática docente.

Desta perspectiva, o corpo, muito mais que sua evidente materialidade trata-se de um conceito que pode ser pensado, percebido e vivenciado de maneiras distintas e, no transcorrer da história, sua noção e vivências foram sendo construídas a partir da tensão entre dois pólos contrários: a princípio, a concepção de corpo baseada na ruptura de sua realidade material (corpo anátomo-fisiológico) da imaterial (espírito, alma, mente), como também há ainda as concepções que consideram o ser humano como unidade indissolúvel e não somente como um aglomerado de partes. Somando-se a isso, juntam-se as concepções que se baseiam na construção social e cultural do corpo e seus significados; na qual acredito e empreendo neste texto, como já foi explicitado anteriormente.

Diversos juízos de corpo foram construídos no transcorrer da história, sustentando várias significações morais e éticas relacionadas aos cuidados, proteção e limpeza corporal, como também à apresentação do corpo às outras pessoas.

O historiador e professor da Université de Paris V, Georges Vigarello (2003) numa abordagem aos modelos de corpo na história, alerta-nos que vários podem ser

os olhares, as representações acerca do mesmo, hajam vista suas possibilidades de reconhecimento, tratamento e interpretação em distintos campos científicos e em cada cultura, o que resulta complexa a tentativa de abordar sua construção ao longo da história, dado que a “história do corpo pode revelar-se heterogênea, mobilizar objetos muitas vezes diferentes, até mesmo inconciliáveis” (VIGARELLO, 2003, p. 23). No entanto, para o autor, há pelo menos três grandes faces da existência corporal, cada qual com sua quota de investimentos e particularidades e, conseqüentemente, sua história. São elas:

Em primeiro lugar está a face do princípio da eficácia, que se refere à capacidade de o corpo intervir ou agir sobre os objetos. A este princípio relacionam-se a capacidade e habilidades no trato com os trabalhos manuais, do ponto de vista do comércio, como também as ações físicas elementares e cotidianas. Refere-se também, segundo o autor, aos procedimentos levados a cabo para a manutenção do corpo, o aumento de sua resistência ou poder, à higiene, à saúde, como também os diversos treinamentos corporais.

Em segundo lugar, a face do princípio da propriedade tem atenção cuidada por Vigarello, por relacionar-se ao requerimento de um espaço pelo corpo, de um “território totalmente pessoal, ou seja, a apropriação do ser no mais íntimo de si, nos limites de sua dimensão biológica” (VIGARELLO, 2003, p.22). Diante disso, chamamos a atenção para o vislumbre da demarcação das fronteiras corporais ou os lugares de onde podem partir as violências e atentados físicos de toda natureza. Assim, as variantes históricas desta face manifestam deslocamentos de sensibilidade para consigo mesmo, como também em relação ao outro.

A terceira face é a do princípio de identidade, que está ajustada aos recursos expressivos, à emissão de mensagens, à manifestação de um sentido voluntário ou

não. Trata-se, então, da expressão, pelo corpo, da internalização ou pertencimento que designa o sujeito, isto é, “o recurso de mensagens e de trocas a partir de sinais e de expressões de natureza física” (VIGARELLO, 2003, p.22). Consoante o autor, é possível relacionar as manifestações de dor e prazer, o que reforça a ancoragem do sujeito.

Vigarello nos alerta dos riscos de uma possível abordagem histórica do corpo, aludindo à complexidade de tal empreitada e perigos de natureza epistemológica e metodológica, dada a necessidade de restringir os “modelos de corpo” a campos muito específicos, além da consideração de vários modelos nesses âmbitos. Não obstante, não me aventuro a uma construção corporal no transcorrer da história e ainda, em espaços tão diferenciados. Proponho-me tão-somente o vislumbre de apontamentos gerais, algumas imagens do corpo masculino em contextos históricos amplos a partir de uma perspectiva multidimensional, na intenção de situar sua percepção e vivência por parte dos sujeitos. Nesta proposição, há que alertar que me atenho, como já foi dito anteriormente, à apresentação de algumas imagens corporais em composições históricas vastas, o que significa que, quando falo da Idade Média, não a trato como um período homogêneo, o que sabemos não ser possível. Pelo contrário, muitas são as possibilidades de percepção, representação e interpretação do corpo masculino, dadas serem muitas as “Idades Médias” dentro de uma instituição maior, pois, nesta configuram-se uma “multiplicidade de regiões, de povos, de grupos e também de classes sociais” (RODRIGUES, 2001, p. 19) e muitos são os anos que a compõem.

Neste empreendimento, poderemos observar que nos processos históricos, fatores diversos delinearam características corporais a partir do gênero dos sujeitos, outorgando direcionamento nas percepções, ações e usos do corpo, como também



as circunstâncias em que podiam interagir com um ou outro gênero, considerando sua condição masculina ou feminina. Assim, o corpo masculino, como também o feminino, foi assumindo características que as sociedades lhe consagraram ao longo dos séculos, organizando o mundo, muitas vezes, de forma dual, dividindo-o em masculino e feminino.

Para a busca sócio-histórica do corpo masculino, fundamento-me, principalmente, nos trabalhos de Brown (1990), Sennett (2003) e Oliveira (2004).

## **1.1. ALGUMAS IMAGENS E CONCEPÇÕES DO CORPO MASCULINO NA HISTÓRIA**

### **1.1.1.O corpo masculino na Grécia e Roma Antigas**

Buscando na tradição histórica a compreensão sobre o corpo, é possível encontrar no discurso social a aceção e percepção do mesmo a partir da dicotomia matéria/espírito, corpo/mente desde o pensamento platônico, apresentado através de seu dualismo axiológico, em que apregoa que o homem é alma e corpo e que este é o princípio e o fim do ser humano. Nessa perspectiva, com a valorização extremada da alma, o corpo é relegado a segundo plano, tido como cárcere provisório, uma limitação radical do homem na sua experiência terrena; um elemento inferior na constituição do homem, negando com esse pensamento sua corporeidade. Acreditava-se em um corpo que impunha um fardo àquele que o

“usava”, pois tinha que alimentá-lo, carregá-lo, controlá-lo e, principalmente, reprimi-lo. Função essa da qual se incumbia a alma que, ao contrário de sua vestimenta, nunca envelhecia. Devido à sua origem material o corpo era considerado de constituição nociva e contrária à origem saudável e espiritual da alma, dada sua procedência do mundo das idéias.

Já Aristóteles, segundo Melo (2004, p.44), professora da Universidade do Estado de Santa Catarina e estudiosa de gênero, sexualidade, família e educação, apoiando-se em Martín-Peñasco<sup>9</sup>, “suaviza um pouco esse dualismo, mesmo mantendo a concepção instrumental: para o filósofo grego o corpo ainda é instrumento da alma, apesar de necessário a ela, assim como ela é necessária a ele”. O corpo humano já não é mais considerado maléfico, mas concebido como uma realidade idêntica ao homem em si, sem o qual o homem não poderia ser entendido como tal.

Há que se considerar que na Grécia Antiga apregoava-se a concepção de um sexo único, considerando que um era produto do outro, criando uma hierarquia entre os sexos a partir da própria natureza. Richard Sennet nos permite entender em sua análise da sociedade ática que “o calor do corpo era a chave da fisiologia humana. Os seres capazes de absorver o calor e manter seu próprio equilíbrio térmico não precisavam de roupas. Segundo os gregos, o corpo quente era mais forte, reativo, ágil do que um corpo frio e inerte” (SENNETT, 2003, p.31), considerando as mulheres como versões mais frias dos homens.

Mesmo entre os homens, considerada sua classe social, havia a distinção quanto ao calor do corpo, porque, quando escravos, ainda que de origem nobre, sua temperatura era minada pelo esforço do ato de servir, o que tornava seu raciocínio

---

<sup>9</sup> MARTÍN-PEÑASCO, L.E. (1997). Memoria, logos y metáfora del cuerpo. *Anuário de Sexologia*, nº3, Mayo. Valecia: A.E.P.S..

vagaroso e com pouca capacidade de expressão; pois eram aptos somente à serventia de seus senhores. Assim, o calor corporal estava, de forma determinante, associado à virilidade circulante nos corpos masculinos, outorgando maior valor social àqueles que manifestavam esse calor de forma abundante em suas atitudes, gestos e comportamentos nos mais variados panoramas sociais.

A nudez, conforme Sennett (2003), era natural para os atenienses, já que a exibição corporal afirmava a dignidade de cidadão dos homens. Os mais jovens constantemente envolviam-se nus em lutas esportivas nas ruas e outros diversos lugares públicos, sem intenção, no entanto, de ferir o oponente. A nudez explícita destacava aqueles que eram civilizados, distinguindo também os homens fortes dos frágeis, já que “embora os atenienses não ignorassem a escuridão e a fragilidade humana, eles celebravam a força máxima dos músculos e dos ossos” (SENNETT, 2003, p.82). Associada ao corpo forte e esbelto, a estética comum dos jovens atenienses propunha o cabelo encaracolado ajeitado em torno do rosto, tendo-o caído nas costas ou amarrado de acordo com a preferência individual. Sendo, contudo, os cabelos curtos encaracolados mais comuns. Enquanto os mais jovens mantinham o rosto liso, que era considerado o melhor estilo, os mais velhos usavam uma barba que terminava em ponta no queixo. (KÖHLER, 1993). Com roupas largas, os homens expunham seus corpos sem qualquer constrangimento.

Sennett, ao trazer a discussão entre corpo e cidade elucida a condição em que os corpos masculinos eram educados, moldados e treinados para a vida enquanto cidadãos atenienses, salientando a relevância consagrada aos corpos nesse contexto. Com base na ciência do calor<sup>10</sup> corporal eram estabelecidas leis de domínio e subordinação em relação às mulheres e escravos. Neste sentido, os

---

<sup>10</sup> O calor e o princípio vital eram os elementos imponderáveis na composição do homem (BROWN, 1990).

corpos eram adestrados, destacando a carência de levá-los aos exercícios físicos nos ginásios para a modelagem dos corpos dos rapazes, no intento de atribuir-lhes força para que estivessem preparados para a participação na vida pública. Essa força física era tão necessária quanto àquela que exigia o intelecto para os debates, ponto muito importante para os cidadãos de Atenas. No ginásio, além da busca do desenvolvimento de força e músculos, almejava-se também através da fricção corporal entre os rapazes o aumento de sua temperatura.

Ainda quanto ao adestramento do corpo, já desde essa época, as prescrições de uma masculinidade referencial tingiam os corpos dos homens de certo artificialismo constrangedor. As regras já estavam dadas e aqueles que a elas não correspondessem e as vivenciassem, cotidianamente, atraíam para si o estigma da efeminização, dado que “a cultura grega fez do andar e da postura ereta expressões de caráter. Caminhar com firmeza denotava masculinidade [...] ereto, hábil, ciente de onde quer chegar” (SENNETT, 2003, p. 44), enquanto as mulheres poderiam caminhar de forma lenta, hesitante. Contudo, se os homens o fizessem dessa maneira, seriam considerados efeminados.

Entretanto, as diretrizes masculinas aceitavam as relações sexuais entre homens, o que era muito habitual, mesmo no ginásio, em público. Era natural homens maduros se relacionarem com outros mais velhos ou jovens no transcorrer de sua vida, sem, contudo, deixarem de se envolver com mulheres, como demonstra Sennett (2003). Nos ginásios, tratava-se de um exercício da sexualidade de uma forma equilibrada entre seus corpos, não obstante, o código sexual impedia que houvesse penetração anal. O que acontecia era que o rapaz e o homem mais maduro se colocavam frente a frente, o que os elevava à categoria de iguais, independentemente da idade, e friccionavam mutuamente o pênis com as coxas,

com esse ato acreditavam elevar o calor corporal. Nesta análise, efeminado era aquele que se permitia a penetração por outro homem, o que era visto como uma passividade desonrosa.

A teoria do calor corporal também era comum entre os romanos como demonstra o paleontólogo australiano Peter Brown (1990). Da análise biológica do século II de nossa era, os médicos consideravam que os homens eram fetos que haviam desenvolvido todo seu potencial, dado que haviam reunido uma grande quantidade de “calor” e um princípio vital ardoroso nos estágios primeiros de sua coagulação no ventre materno. Brown (1990, p. 19) citando Arateu<sup>11</sup> diz que a ejaculação “calorosa” confirmava isso, “pois é o sêmen, quando dotado de vitalidade que faz com que nós homens, sejamos quentes, vigorosos nos membros, pesados, com boa voz, intrépidos e fortes no pensar e no agir”.

O homem possuía naturalmente mais calor que a mulher, segundo acreditavam, porém este poderia ser diminuído de acordo com suas atitudes. A relação sexual era motivo de preocupação por parte daqueles que se preocupavam com a conduta masculina como também dos médicos, já que “o corpo feroso era um reservatório frágil da qual a energia vital podia vaziar. Suas chamas tinham que ser cuidadosamente represadas para durar” (BROWN, 1990, p. 26). Havia assim, uma repreensão do sexo, já que “para os cristãos, o apetite sexual desvalorizava a alma; para o pagão, significava desrespeito às convenções sociais, desmantelamento da hierarquia, confusão de categorias [...] caos incontrolável e conflagração do *universus interictus*”<sup>12</sup>, como demonstra Sennett (2003, p. 82). Estes consideravam

---

<sup>11</sup> ARATEU, Causes and Symptoms of Chronic Diseases, 2.5, In: F. Adams, trad., **The Extant Works of Aretaeus the Cappadocian**, pp. 346-7.

<sup>12</sup> Acerca da afirmação sobre a sexualidade entre os romanos, Sennett cita BARTON, Carlin A. **The Sorrows of the Ancient Romans**. Princeton: Princeton University Press, 1993, p.49.

a ejaculação como uma porta por onde se esvaía o calor que sustentava o homem na sua virilidade, e era mais viril aquele que perdera pouco ou nenhum sêmen. A perda progressiva do calor corporal, segundo o que prescrevia a mentalidade da época, poderia tornar os homens efeminados.

Referindo-se à idéia de Galeno<sup>13</sup>, Brown (1990) diz que este tem como referência a ciência do calor corporal na antiguidade clássica, acreditando na possibilidade de os atletas olímpicos serem mais fortes se pudessem ser castrados, já que manteriam suas reservas de calor, caso a operação não prejudicasse essas reservas.

Não obstante, havia também o discurso de alguns médicos nessa época que manifestava, ocasionalmente, a ejaculação para a liberação do sêmen em excesso, que poderia causar dores de cabeça e torpor. Até mesmo Galeno aconselhou que “os cavalheiros interessados em sua saúde faziam amor, mesmo quando o ato não lhes proporcionava nenhum prazer especial” (BROWN, 1990, p. 27).

Continuando ainda com os estudos desse autor, ele apresenta um sistema rígido de prescrições quanto aos comportamentos masculinos, uma retórica corporal repressora, dado que

Ser homem não era o bastante: o homem tinha que se esforçar para permanecer ‘viril’. Tinha que aprender a excluir de seu caráter, bem como do porte e da disposição de seu corpo, todos os traços denunciadores de ‘suavidade’ que pudessem trair nele o estado parcialmente formado de uma mulher. As personalidades de destaque das cidadezinhas do século II vigiavam umas às outras com um olhar duro e penetrante. Observavam o andar dos homens. Reagiam aos ritmos de sua fala. Escutavam atentamente a ressonância reveladora de sua voz. Qualquer um desses traços poderia trair a ominosa perda do ímpeto quente e resoluto, um

---

<sup>13</sup> Galeno, médico romano, provavelmente nasceu em 130, na época de Adriano, tendo vivido por cerca de 70 anos. Sua ciência tinha raízes nas concepções de Aristóteles e Hipócrates. Segundo Brown (1990) a *Ars medica*, que consistia em um compêndio de idéias, foi usada por muito tempo em vários centros de ensino europeus, veículo que manteve acesa a medicina da antiguidade por séculos. A obra foi editada em Salerna, antes de 1200 e traduzida mais ou menos em 1280 em Cremona.

esmorecimento do claro autodomínio e um relaxamento da severa elegância da voz e de gestos que fazia de um homem um homem, senhor imperturbável de um mundo subjugado (BROW, 1990, p. 20).

### 1.1.2. Os ideais cristãos e a visibilidade de corpo

O cristianismo edificou a concepção de gênese divina que outorga aos corpos masculino e feminino origens desiguais, hierarquizando os gêneros, onde o feminino procede do masculino e, diante disso, está numa relação de inferioridade a este, como vemos nas conhecidas passagens do Antigo Testamento:

E o Senhor Deus formou o homem do pó da terra, e lhe soprou nas narinas o fôlego da vida; e o homem se tornou alma vivente.(Gn: 2,7).

E o Senhor fez cair um sono pesado sobre o homem, e este adormeceu; tomou-lhe, então, uma das costelas, e fechou a carne em seu lugar. O Senhor Deus formou a mulher da costela que tomara do homem e lha trouxe (Gn: 2, 21-2)

Essa acepção proporciona várias alocações e argumentos para a instituição da subordinação de um gênero a outro, ordenando os papéis sexuais na sociedade como um todo. Nessa relação, a mulher ocupa um papel inferior, tendo seu corpo e vida cerceados pela sua condição feminina.

No cristianismo, em geral, o corpo adquire uma direção distinta daquela proposta pelo pensamento grego, empreendendo o homem e o mundo como uma criação divina, que tem como destino a transcendência da vida terrena. Essa idéia de corpo guarda não somente a concepção de alma imortal, mas ainda de uma alma que, para chegar a Deus, de acordo com a Igreja, deve sobrepor-se a seu corpo, subjugar-lo, negá-lo, a ele e suas paixões, o que desencadeia muitos sofrimentos ao

mesmo. O ideário cristão, dessa forma, apregoa o sofrimento do corpo para a salvação da alma. Nesse sentido, Alfredo Bosi (1995, p. 71), crítico literário, historiador e ensaísta paulista, observa que

o corpo carrega em si a marca do pecado original: a mulher foi condenada aos sofrimentos do parto e o homem a retirar da terra 'com trabalhos penosos', o seu sustento (Gênesis 3, 16-7). A religião cristã é a religião do corpo – sofredor – de todas as passagens da vida de Cristo, a que é enfatizada é a que diz respeito a sua crucificação, à agonia do corpo para a salvação das almas humanas.

Não obstante, o autor continua ponderando que o cristianismo não contrapõe corpo e alma, porém, a sua unidade. Nessa argumentação, ele apresenta algumas passagens evangélicas de Mateus e João que evidenciam tal proposição. No Evangelho de João o autor evoca um trecho que anuncia: “E o verbo se fez carne e habitou entre nós” (Cap.I, v. 14). Em Mateus (Cap. I, v. 23) e com a passagem que manifesta: “Eis que a Virgem conceberá e dará à luz a um filho que se chamará Emanuel, que significa Deus convosco”. Texto que o autor interpreta que Jesus Cristo aproxima corpo e espírito, o divino ao humano.

Com a preocupação religiosa acerca da abdicação do prazer corporal para a conquista de um deleite espiritual imorredouro, a nudez passou a ser contida nos meios sociais, deixados de serem exibidos declaradamente a musculatura forte e o porte altivo, que caracterizam o atleta e guerreiro em potencial, e que eram sinais de uma superior condição social. Em lugar dos músculos à mostra, nos anos finais do Império Romano o vestuário tomou para si tal papel (BROW, 1990). Assim,

para a humanidade, vestir-se é pleno de profundo significado, pois o espírito humano não apenas constrói seu próprio corpo como também cria as roupas que o vestem, ainda que na maior parte dos casos, a criação e a confecção das roupas fica a carga dos outros. Homens e mulheres vestem-se de



acordo com os preceitos desse grande desconhecido, o Espírito do Tempo (KÖHLER, 1993, p. 57-8).

Concomitantemente à necessidade de proteger-se do tempo, do clima, de ocultar as partes íntimas aos olhos dos outros, à vontade de adornar-se, mostrar-se mais belo e sedutor, as roupas correspondem ao desejo de distinção social. Isso fica evidenciado quando da proibição do uso de determinados tecidos, adornos, cores ao povo em geral, sendo “próprios” somente àqueles que ocupam determinado degrau da hierarquia social. Tendo em vista o recorte histórico desta pesquisa, e adiantando-me no tempo, recorro a Souza (1987), citando Braunschvig<sup>14</sup> que diz que, em 1549, quando da soberania de Henrique II da França,

apenas os príncipes e as princesas podiam vestir-se de carmesim; os gentis-homens e suas esposas só têm o direito de usar essa cor nas peças mais escondidas; às mulheres da classe média só é permitido o uso do veludo nas costas ou nas mangas; aos maridos, proíbe-se o emprego nas vestes superiores, a não ser que as inferiores sejam de pano; às pessoas que se dedicam aos ofícios e os habitantes do campo, a seda é interdita, mesmo como acessório.

Retomando a caminhada, a idéia que prevalece e chegará até nossos dias na doutrina católica é o prosseguimento da díade platônico-aristotélica avigorada no pensamento de Paulo de Tarso, que acentua o antagonismo carne-espírito. Considera-se que a carne gruda-se ao corpo e torna-o opaco à graça divina, pois representava todas as fraquezas humanas, e principalmente, a rebelião do coração empedernido do homem à vontade de Deus. Tal ideário apregoava que aos desejos da carne devem se sobrepor os do espírito, já que, para Paulo, o corpo é templo sacro do Espírito Santo. Segundo Brown (1990), nas comunidades que Paulo fundou, o corpo, principalmente o dos homens jovens, não devia dar-se ao desfrute

---

<sup>14</sup> Braunschvig, Marcel. **La Femme et la beauté**. Armand Collin, Paris, 1929, p. 108-9.

de qualquer dos momentos despreocupados de indeterminação outorgados pelos pagãos, pois não se tratava de uma coisa neutra entre natureza e cidade. Dessa perspectiva, Paulo proclama o cuidado e controle dos apetites, referindo-se, especialmente, ao desejo sexual, apresentando em suas cartas o corpo humano “como numa fotografia batida contra o sol: tratava-se de uma silhueta negra cujas bordas estão inundadas de luz” (BROWN,1990, p. 49).

### **1.1.3. Da Idade Média ao Iluminismo**

A concepção de corpo como cárcere da alma<sup>15</sup> perpassará pelos séculos, passando por toda a época medieval, quando é possível observar, pela literatura examinada, um retrocesso maior na compreensão de corpo, uma depreciação cada vez mais veemente do mesmo. Nessa época, em detrimento da matéria encarnada, glorifica-se a alma, aquela que é imortal, que após todas as vicissitudes, poderia alcançar as paragens celestiais. Nem que para isso, fosse preciso que a Santa Inquisição promovesse o salvamento das almas, livrasse-as de um corpo pecaminoso e vergonhoso, pois tal era divisado “como algo desprezível, sujo, fonte de pecado, devendo por isso ser disciplinado, supliciado, regulado, pois tudo que era material era provisório, mundano” (MELO, 2004, p.46). A tortura ou mesmo a morte, mesmo que representassem punição, seria ainda a absolvição dos pecados. Era preciso inscrever no corpo gestos, atitudes condizentes com a “vontade divina”,

---

<sup>15</sup> A compreensão de corpo como um “frasco” que contém a alma nessa época é discutida por alguns autores e reafirmada por outros, impossibilitando, no momento, uma idéia mais acertada e definitiva sobre a mesma. Optei por conservar a diade corpo X alma, mesmo consciente dos riscos, por havê-la encontrado presente em um número maior de títulos.

através de um controle minucioso e incessante, no afã de converter o corpo impuro em imagem e semelhança de Deus.

Aludindo a esse controle sobre o corpo<sup>16</sup>, em “Vigiar e Punir” (1987), obra que explora o funcionamento do modelo carcerário na sociedade contemporânea, o filósofo francês Michel Foucault expõe que as práticas punitivas aplicadas aos acusados convinham para retirar o mal de seus corpos, propondo que diversas manifestações culturais têm como alvo a “docilização do corpo”, sendo este alvo e objeto de poder; sendo modelado, treinado, engendrado, convertido em corpo obediente.

Há que se considerar que o corpo, de acordo com Rodrigues (2001), possuía muitas possibilidades de manifestação e interação com os outros, seja por meio de seus odores, de secreções, de gestos, de muitos toques e abraços, aberto à percepção e entrosamento com o corpo alheio. Não se considerava o corpo como um espaço individual, ao contrário, era de domínio público, tendo suas diversas necessidades, manifestações dos variados tipos divididas com o meio social. Neste sentido, “tratava-se de um corpo em movimento, que jamais estava inteiramente encerrado, que estava sempre se desfazendo, refazendo e fazendo o outro corpo. O corpo medieval estava sempre absorvendo o mundo, ou sendo absorvido por ele” (2001, p. 85), podendo até ser considerado “indecente” aos nossos olhos.

Acreditava-se, ainda, na Idade Média na origem comum de homens e mulheres, considerando-os como variedades de um único sexo, tendo a mesma

---

<sup>16</sup> Acerca desse controle, Foucault (1987) propõe que não se trata de um poder que resultaria de outro poder, maior e centralizado, longe disso; trata-se de um poder que permeia a realidade cotidiana dos indivíduos e, desta perspectiva, está fora de alcance desses evitá-lo. “Trata-se de um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 1987, p.143). Ele age diretamente sobre os corpos, impondo um controle comportamental sistematizado diário, pormenorizado do corpo. Isto é o que ele denomina “bio-poder”. No entanto, o autor assegura não se tratar de uma força que deva ser analisada somente pelo seu aspecto negativo, ao contrário, devemos considerá-la na sua positividade pois, “na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p.161).

genitália, só que enquanto a do homem externava-se no corpo, a mulher tinha-a internamente. Tinha-se no corpo masculino a referência primeira, sendo as mulheres consideradas tais como produtos inacabados, caminhantes rumo à perfeição, como demonstra Silva (2003) em sua pesquisa sobre o gênero e descrições corporais na hagiografia mediterrânea do século XIII.

Galeno<sup>17</sup>(apud SENNETT, 2003) afirma em seus estudos do corpo masculino, que prevaleceram e eram muito considerados mesmo mil anos passados, que em função do calor e fluidos do corpo os temperamentos eram determinados, desencadeando comportamentos agressivos ou lânguidos. O médico descreve o estado fisiológico colérico de homens portadores de coração tépido e seco dizendo que

o pulso é firme, forte, rápido e freqüente, a respiração é profunda, arfante e ansiosa [...] de todas as pessoas, são as que têm peito mais cabeludo [...] prontas para a ação, corajosas, velozes, selvagens, primitivas, intemoratas e audaciosas. Possuem caráter tirânico, são explosivas e difíceis de apaziguar. (SENNETT, 2003, p. 143)

Oliveira, em sua pesquisa sobre a “Construção Social da Masculinidade” (2004) remonta à Idade Média e prossegue com sua investigação até a contemporaneidade no intuito de constituir e discutir esse lugar simbólico/imaginário e determinante de comportamentos e julgamentos, refletindo sobre sua relevância e características históricas.

Segundo seus estudos, o duelo, evento usado nos conflitos não previstos na lei, tratou-se de instituição muito importante nessa época, sendo o lugar simbólico onde a honra masculina era celebrada e/ou defendida bravamente com sangue. A simples menção à palavra covarde imputaria ao que a recebeu, como também aos

seus descendentes e ascendentes, a desonra. Nessa conjuntura histórica a ousadia e a coragem eram atributos que deveriam orientar o comportamento de todo homem, o que fazia do “ideal de masculinidade girar sempre em torno de sua presença ou ausência” (OLIVEIRA, 2004, p.240). Nessas disputas levadas a cabo com a espada ou pistola, os corpos masculinos tatuavam-se das marcas/símbolos deixadas pelo combate feroz, outorgando-lhes respeito e dignidade. As cicatrizes eram, inclusive, exibidas como “verdadeiros troféus”, conquistas daquele que não se intimidou face à afronta sofrida. Não se tinha como fim último a morte do oponente, mas a reabilitação ou manutenção de sua condição masculina ameaçada.

Remetendo à corte medieval, aos mosteiros e castelos, principalmente associado à cavalaria, Rodrigues (2001) remonta ao desenho de gestos treinados, contidos, estudados, disciplinados e ritualizados na sua manifestação. Com os mínimos atos contaminados pela formalidade, tais como o uso da espada, o cumprimento, o ato de ajoelhar-se, contrapõem-se à expressão fácil e desmedida da maioria das pessoas como mencionamos anteriormente. Esse corpo e sua “gramática normativa”, segundo o autor, serão fatores essenciais à constituição de um corpo individual, cercado de seu espaço próprio. Quanto à aparência, como demonstra Köhler (1993) entre os séculos XIV e XV, os homens tinham, em geral, os cabelos curtos e, na metade do século XIV, a barba comumente terminada em ponta, era de uso comum, como pregava a moda. Os cavaleiros, por um período de tempo, também adotaram o uso do bigode.

As roupas masculinas com suas capas, gibões muito justos, ideais de calça, mangas ora cobrindo as mãos, ora bufantes, peitos com enchimentos nas roupas, golas exageradas e duras, os sapatos pontiagudos, gorros e chapéus (KÖHLER,

---

<sup>17</sup> GALENO. *Ars medica*, 11, citado e traduzido por Owsei Temkin, in **Galenism: Rise and Decline of a Medical Philosophy**, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1973, p. 102.

1993) tornavam-se obstáculos aos movimentos fáceis, dando a impressão de “enlatadas dentro de uma estrutura rígida” (SOUZA, 1987), perdurando essa imobilidade pelo século XVII afora, até ser bastante atenuada no século XVIII.

Os homens, mais do que as mulheres nessa época, o que também poder ser verificado em outras épocas, buscavam enfeitar-se, adornar-se de tecidos e brocados diversos, recorrendo ao brilho e aos diferentes cortes das roupas para a ostentação do luxo e distinção de classe, lançando mão de perucas e outros adornos na sua constituição e representação corporal.

Baseando-se nos estudos de Mosse<sup>18</sup>, Oliveira (2004) assegura que no transcorrer do declínio da sociedade medieval houve mudanças significativas que corresponderam na edificação de um novo ideal masculino, auferindo o amor romântico e a família monogâmica como elementos importantes para a vida em sociedade. E ainda, com a intensificação do controle da natureza aliado ao desenvolvimento e consolidação do sistema capitalista, o relacionamento do homem com sua corporalidade se modifica consideravelmente.

Os duelos sofrem grandes mudanças de acordo com o novo pensamento e ideais burgueses, deixando à margem a violência explícita, ocorrendo no fim, se possível um aperto de mãos entre os opositores. Nesse ínterim, ocorre paulatinamente a diminuição das manifestações intempestivas das emoções que eram comuns anteriormente, relegando ao espaço privado o lugar adequado de expressão dos sentimentos masculinos (OLIVEIRA, 2004).

A acepção de corpo no Renascimento desloca-se daquela empreendida antes, pelo menos parcialmente, dado que, outrora prevalecia o pensamento teocêntrico na explicação da realidade e, nos séculos posteriores à Idade Média, o

---

<sup>18</sup> MOSSE, George L. **The imagen of man. The creation of modern masculinity**. New York: Oxford University Press, 1996.

homem reside no centro das atenções. Nesse novo enfoque, busca-se na ciência novos olhares, uma concepção de mundo distinta daquela anterior, tendo nas viagens ao desconhecido, nas artes, nas descobertas científicas o empreendimento do período.

Diante de tudo isso, almejava-se um melhor cuidado do corpo através da alimentação saudável, higiene e prática de exercícios físicos, e tendo na medicina da época seu estudo minucioso para a compreensão de seu funcionamento e o tratamento de enfermidades. Dessa maneira, o corpo é considerado aquilo que pode ser medido, dissecado, analisado objetivamente, desviado do panorama em que era considerado como tão-somente como força geradora de pecado e erros, agora concebido também como possibilidade de novas descobertas no campo científico que poderiam auxiliar na compreensão do universo humano.

Referindo-se a essa concepção e percepção de corpo no Renascimento, Najmanovich (2001, p. 18) considera que

O corpo que surge deste modo de experimentar e conceber o mundo é um corpo sem vísceras, uma casca mensurável, um arquétipo de 'valores normais', um conjunto de 'aparatos'. Um corpo separado da psique, da emocionalidade, do conhecimento. Um corpo abstrato e desvitalizado.

Não tendo como preocupação central a natureza humana, mas o conhecimento, Descartes pondera que o mundo trata-se de um aglomerado de coisas que podem ser conhecidas pelo ser humano através da pesquisa científica, pela razão, e até mesmo Deus insere-se nesse panorama.

Assim, o pensamento cartesiano vem intensificar a dicotomia corpo-mente, aludindo que os conhecimentos sensíveis merecem descrédito, porque são enganosos na sua maior parte. Tendo em vista essa abordagem, o filósofo considera

que somente o pensamento concebe e deseja, hajam vista que o ato e o gesto estão subordinados ao querer da alma e, assim, as paixões que não são voluntárias, devem ser vencidas, subjugadas. Nesse sentido, a alma define-se pelo pensamento, enquanto que o corpo é resumido a instrumento do espírito, que atua com princípios mecânicos próprios. O corpo, então, é considerado matéria, precívél, corrutível, e comparado a uma máquina, a qualquer outro objeto que se mova e, dessa maneira, poderia ter assegurado seu controle, sua medição, a garantia de sua análise quantitativa.

Ainda no século XVIII, o corpo, como vimos, foi edificado como uma máquina pelos procedimentos de poder disciplinar. Dada essa visualização do corpo como instrumento, acreditava-se ser capaz de ordená-lo, endireitá-lo tendo em vista a doutrina médica e os códigos da estética da época. Com esse princípio surgem os tutores, cruces de ferro, espartilhos, alavancas de sustentação corporal (VIGARELLO, 1995), aparelhos que visavam a correção postural dos corpos, e as “cintas bascas”, que, usadas sobre a pele, estrangulavam os corpos masculinos no intuito de acentuarem as formas (SOUZA, 1987). Não se tratava, contudo, como argumenta Vigarello (1995), somente de um tratamento ortopédico ou estético. Rompendo os ideais limítrofes desse campo, dizia também respeito aos objetivos pedagógicos, impondo à criança, por exemplo, que recebia dito aparelho uma posição subordinada ao adulto que lhe impunha tal peso.

Quando se considera o corpo humano tal qual objeto possuidor de força motriz, evidenciando unicamente os seus componentes mecânicos, margina-se outros aspectos que não podem ser tangíveis, objetiváveis quantitativamente. Essa concepção mecanicista impossibilita, sem dúvida, a exegese de um fenômeno global



e complexo como o corpo humano, que compreende fatores afetivos, psicossociais, culturais, econômicos e políticos, intermediado por relações de poder.

Ainda com ampla confiança na razão, herdada da proposição cartesiana, o Iluminismo apregoa o pensamento autônomo com o intuito de que este, apoiado na razão, poderia desvencilhar o ser humano das superstições e preconceitos, tendo como caminho a ciência, a técnica e a indústria; desembaraçando-se das tradições religiosas.

A sociedade é considerada responsável pela deterioração da moralidade no ser humano em favor da intelectualidade, na qual faz-se necessário ao homem resgatar a pureza dos sentimentos inatos, porém, corrompidos no convívio em sociedade. Nesse contexto, Jean Jacques Rousseau, que exaltava a volta à natureza e à vida simples campestre, considera “ao mesmo tempo o homem com ser corpóreo, dotado de necessidade e paixões, o homem como ser espiritual e histórico, que possui razão e livre arbítrio” (GONÇALVES, 1994, p. 52). A ginástica<sup>19</sup> é considerada por Rousseau na constituição de corpos saudáveis e robustos, recomendando-se os exercícios físicos para os meninos, o que também os proporcionaria inteligência e equilíbrio nos comportamentos. Tratava-se de atingir a força e o vigor masculino de forma disciplinada.

Kant, na mesma perspectiva de Rousseau, considera que no espírito e na liberdade moral está a humanidade do homem. Nesse sentido, aprecia que a possibilidade de o homem vencer a animalidade ingênita na sua natureza corporal está na obediência às leis morais, unindo a razão com sua liberdade de querer. Dito

---

<sup>19</sup> A ginástica, no “seu caráter ordenativo, disciplinador e metódico” como aponta Soares (1998, p. 19) propõe um corpo reto e rígido apoiada nos ideais do Positivismo, buscando controlar os “excessos do corpo vividos por acrobatas e funâmbulos” que eram comuns no século XIX, e ameaçavam os preceitos dos higienistas e pedagogos em seu discurso da ginástica com base na ciência para a aquisição e manutenção da saúde, que se tratava da responsabilidade de cada um. Nessa época, como aponta a autora, buscava-se a expansão da prática

de outro modo, o filósofo aposta na educação orientada pela disciplina, que impediria que o homem se perdesse em função de suas paixões animais, mantendo-se no caminho que o leva a humanidade, como demonstra Gonçalves (1994).

Partindo de uma visão totalitarista de corpo, Kant assevera a impossibilidade de conhecer se um corpo é infinito, ao menos por conceitos puros. Se sobre o corpo isso não é dado saber, pelo menos o espaço em que ele se encontra assim o é (BIEDMA, 2001). Kant considerava que o homem nunca deveria ser tratado como instrumento por seu semelhante para conseguir-se qualquer coisa que seja. Ao contrário, através da moralidade acreditava que o indivíduo reconheceria a dignidade de seu semelhante.

Atrelando-se às características propostas pelo Romantismo em torno da masculinidade, tais como a manifestação dos sentimentos instintivos, em contrapartida ao que apregoava os ideais racionais, o que elevou o homem a um patamar de herói, de guerreiro, miticamente evocados na constituição do homem da modernidade; os valores iluministas impuseram aos homens traços que conduziam à ponderação e equilíbrio, enfatizando a necessidade do autocontrole, da obediência, da contenção dos sentimentos, como demonstra Oliveira (2004).

Este autor, apoiando-se em Mosse, refere-se ao livro que Guts Muth publicou em 1793 “Gymnastic für die Jugend” (Ginástica para a juventude) que teve suas idéias muito difundidas na Europa Central, e que serviu de base para a incorporação da ginástica na vida juvenil, destacando a necessidade dos exercícios físicos na formação viril dos jovens. Nesse livro, o autor manifestava que “a beleza de um corpo masculino robusto era indício de valor moral, pois o corpo atlético simbolizava ao mesmo tempo coragem máscula unida aos bons princípios morais” (OLIVEIRA,

---

ginástica a toda a população citadina, sem exceções, já que essa, por seu número e características, convertia-se num perigo em potencial aos objetivos do capital que se expandia.

2004, p. 61), sendo então a força física percebida como indício de coragem moral. Assim, com o apoio de outros estudiosos da época, o esporte, a ginástica, o treinamento físico se converteriam em pontos importantes para a propagação dos ideais viris da modernidade, como demonstra Oliveira. No entanto, considerando que cada época constrói sua retórica corporal, idéias e vivências de masculinidade, no século XVIII um homem sem qualquer menção à homo-orientação, podia chorar em público e ter vertigens, atitudes essas que nos fins do século XIX poderiam corromper sua dignidade masculina (BADINTER, 1993).

#### **1.1.4. O corpo masculino na corrida pelo progresso econômico: os ideais da Modernidade**

Com a Revolução Industrial o corpo humano é reconhecido pela sua capacidade de produção, como empreendimento no progresso da técnica, da ciência e, sobretudo, da economia. Dessa forma, o burguês através do trabalho, do esforço laboral cotidiano, poderia reunir o capital necessário para superpor-se à tradição dos senhores feudais. Essa concepção e vislumbre de corpo como força produtiva trata-se de filiações com a ciência cartesiana, que associa simbólica e funcionalmente os corpos às máquinas, pouco se importando com seu desgaste e “prejuízo” desse no processo de produção.

Assim, no sentido de conseguir uma maior produtividade, o capitalismo usa o corpo como meio para atingir esse fim, tarefa essa que se deu sem maiores problemas, porque, como demonstra Couto (1995), o corpo humano no transcorrer

da história foi minuciosamente adestrado, pois teve suas emoções, desejos, sua naturalidade amputados em razão de uma vida “civilizada”, docilizado<sup>20</sup> para obedecer sem reclamações e abdicar-se do reconhecimento ao direito de uma vida mais digna e significativa.

Marx em seus estudos sobre a sociedade capitalista considera o trabalho como conjuntura para a intervenção do homem na natureza de acordo com suas necessidades, e que este se constitui viabilidade de o homem libertar-se enquanto agente transformador da natureza. Embora, pondera o autor que se o corpo humano liberta, também pode torná-lo escravo dada a alienação conseqüente do processo de produção, como aponta Couto (1995).

Na intensa busca do progresso econômico pela burguesia, em seu histórico sobre a moda no século XIX, a filósofa Gilda de Melo e Souza chama a atenção para a moda masculina que, nas duas últimas décadas desse século, tem nas roupas sua simplificação progressiva, “tendendo a cristalizar-se como num uniforme” (SOUZA, 1987, p. 64). Segundo a autora, essa tendência parte na adoção pela grande maioria dos homens europeus, no século anterior, do costume inglês de montar, o *rinding-coat*, que dará origem à casaca que chegou até nossos tempos. Por isso, não poderíamos supor que a crescente industrialização que incentivava a corrida pelo crescimento profissional, a disputa, não predispuesse os homens a buscar uma roupa mais prática e condizente com os ideais almejados nas fábricas? De acordo com ela, o desinteresse masculino pela moda acontece, quando a carreira estava aberta ao talento, deixando a roupa de ter tanta importância na competição social. O que importava no momento não era “desaparecer dentro de uma carapaça fulgurante, sumir debaixo dos brocados, formando com a roupa um todo indissolúvel,

---

<sup>20</sup> Recorrendo a Foucault.

mas destacar-se dela, reduzindo-a a um cenário discreto e amortecido no qual se exhibe o brilho pleno da personalidade” (SOUZA, 1987, p. 81) não tendo mais a roupa “por objetivo destacar o indivíduo, mas fazer com que ele desapareça na multidão” (SOUZA, 1987, p.68). A isso podemos acrescentar que com essa “despersonalização” também se alude perda ou pouco valor à corporeidade, que se desvirtua no contexto capitalista emergente, atribuindo pouco ou nenhum valor aos conhecimentos sensíveis.

Desta maneira, segundo Souza (1987), o homem buscará a discrição em suas roupas nessa época, elegendo o preto como cor primeira na escolha para a sua confecção. As prescrições para a moda masculina outorgavam aos homens um aspecto sombrio, onde a beleza estava ausente, propondo para o homem o “despojamento completo”. Nesse sentido, a autora comenta que a roupa masculina perdera sua função ornamental, deixando de ser instrumento de sedução erótica, conferindo esse campo à estética do rosto, através dos bigodinhos e suíças, e no domínio de certas insígnias de poder e erotismo, tais como as bengalas, chapéus, charutos e jóias. Assim, “o interesse pela decoração do rosto vem, pois, compensar o sacrifício do narcisismo masculino, que se expressava na roupa, compensação que transparece [...] no aumento dos símbolos fálicos da indumentária” (SOUZA, 1987, p. 76).

No contexto do século XIX, é importante considerar ainda que surge a idéia de valorização da tradição no seio da família, como também da boa educação dos filhos para a vida no meio social. Inclui-se nisso as diretrizes da boa etiqueta para a circulação em vários espaços sociais, a inquietação com o comportamento nos atos corriqueiros como sentar, comer, conversar, dentre outros, de acordo com os preceitos da burguesia. Os símbolos distintivos convergiram-se para a demonstração

do fino trato, de uma educação (ou domesticação corporal?, remetendo à Foucault (1987)) planejada dos atos e atitudes dignos de gente de classe. Novamente Souza (1987, p. 137) ajuda-nos nessa compreensão, manifestando que

o manejo concomitante da cartola, da bengala e das luvas, por exemplo, dava lugar a uma ritmia especial de movimentos que se espalhava no jogo harmonioso da saudação, na própria cadência do andar, a classe revelando-se com a mesma segurança na maneira de atar a gravata e no jeito de movimentar a gravata [...] À medida que as diferenças exteriores se atenuam pela generalização da moda, o indivíduo tende a revelar o ser nível 'não tanto pela fazenda, o chapéu, as jóias, mas pela educação, jeito de andar, maneiras' (grifos da autora).

Nesse sentido, já não cabiam mais os duelos nos ajustes de conta em busca ou manutenção da honra, com toda sua carga de sangue e violência declarada. Entretanto, Oliveira (2004) declara que alguns elementos que constituíam o ímpeto masculino de duelar foram arrebatados para a forte tendência às guerras entre os estados modernos em meio aos nacionalismos crescentes que os envolvia.

A guerra, vista com olhos utópicos, que acreditavam que ela fosse necessária, força capaz de libertar tanto o homem individualmente de seus vícios e temores, como a defesa da pátria, permitia aos soldados vivenciarem sua virilidade e demonstrarem coragem por amor à pátria, revalidando aqueles ideais medievais de bravura e heroísmo, agora personificados pelos soldados devotados. Nos últimos anos do século XIX, o campo de batalha era considerado como o espaço mais importante para a modelação do corpo e do espírito de um legítimo varão, de acordo com Petersen<sup>21</sup> (apud Oliveira). Assim,

---

<sup>21</sup> PETERSEN, Alan. **Unmasking the masculine. M and identity in a sceptical age**. London: Sage Publications, 1998.

a luta em torno dos valores nacionais permitia que os ideais de masculinidade apregoados pela instituição militar atingissem de forma uniforme as populações masculinas de todos os seguimentos. A partir daí, o ethos guerreiro, muito cultivado no exército, dissemina-se e passa a ter valorização social (OLIVEIRA, 2004, p. 27).

Oliveira também referencia Ernest Jünger, que escreveu algumas obras em que reverenciava o belicismo como terapia da virilidade. Em seu livro “Der Kampf als inneres Erlebnis” (A luta como experiência interior), acreditava-se que guerra possibilitava aos homens sua transformação em seres fortes como aço, cheios de energia e dispostos e preparados para a luta. A aparência física desses homens “era o signo de suas vivências”, tratava-se de corpos esbeltos, musculosos, flexíveis, com rostos que impressionavam, pois os olhos manifestavam a grande quantidade de mortes que presenciaram. Nesta perspectiva, o livro “pertence a um gênero literário da época que tinha uma específica função ideológica e de propaganda. Descreveu a guerra, apesar de todo o seu horror, como algo a ser aprovado” (ELIAS<sup>22</sup>, apud OLIVEIRA, 2004, p. 30).

Ao descrever-se como homem, subentendia-se a explicação de que não se era mulher e, definitivamente, homossexual, nesse sentido, a identidade sexual e de gênero desses homens constitui-se por meio da marcação da diferença, como propõe Silva (2000). Antes de ser homem, deixa-se claro que não é mulher ou homossexual; sendo a “diferença aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções freqüentemente na forma de oposições” (SILVA, 2000, p. 41).

Então, no panorama do século XIX as identidades referidas (sexual e de gênero) do homem da época estavam estreitamente associadas ao desenvolvimento de seu papel na sociedade, como também demonstra Silva (2000b). Apoiando-se

em Gay<sup>23</sup>, o autor exprime que as características que descreviam os homens estavam relacionadas desde seu aspecto físico (a musculatura, os contornos do corpo masculino, a beleza, a elegância, o vigor físico), aos psicológicos (a coragem, agilidade, a bravura, heroísmo, a distinção), como sua maneira de vestir-se, comportar-se, andar, a entonação de sua voz, dentre outras. Diante de tais traços, a sociedade burguesa edificava sua imagem de homem ideal, valorizando a beleza de acordo com o protótipo construído socialmente e a virilidade.

Ao tratar do desvelamento do corpo masculino nos Estados Unidos do final do século XIX, Courtine (1995) propõe que os americanos consolidaram o homem musculoso como o protótipo de corpo ideal masculino, elegendo-o como signo essencial de beleza e de poder, propondo aos mesmos a possibilidade de interferirem e transformarem seus corpos, remodelá-los tendo em vista essa imagem. Isso, sem dúvida, estendeu-se a nossos dias, impondo um ideal estético e medida de valor às diversas camadas sociais em diferentes países.

Ainda considerando os últimos anos do século XIX, no intuito de desenvolver atividades que buscassem participar aos jovens as diretrizes masculinas hegemonicamente sancionadas para neles produzir os ideais de bravura e disciplina que os converteriam em homens cristãos, surge a organização “*Young Men’s Christian Association*” e o “Exército da Salvação”, dentre outras que associavam a religiosidade cristã com ideais viris almejados e supervalorizados (OLIVEIRA, 2004; COURTINE, 1995), que extrapolavam as fronteiras britânicas e encontravam seu maior desenvolvimento nos Estados Unidos. Do ponto de vista da Organização, Jesus era um atleta espiritual, um homem que pautava sua vida na ação, sem temor.

---

<sup>22</sup> ELIAS, Norbert. **Os alemães**. RJ: Jorge Zahar, 1997.

<sup>23</sup> GAY, P. **O Cultivo do Ódio: A experiência da Burguesia da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



Assim, tais idéias foram muito significativas na educação de meninos de distintas camadas sociais, cultivando os atributos como “obediência, responsabilidade e moderação juntamente com a intrepidez, ousadia, amor aos ideais nacionais, determinação e força de vontade na imagem de um verdadeiro patriota e cristão, que seria, antes de tudo, é claro, viril e masculino” como demonstra Oliveira (2004, p. 48). Assim, a influência de certas correntes de orientação evangélica foi muito significativa na instituição de um ideal masculino, intercalando as características de um homem devotado, movido por princípios morais claros, como também a visualização de um guerreiro corajoso.

Face os preceitos de uma masculinidade idealizada, o corpo masculino deveria transpirar virilidade e força e, para tanto, fazia-se necessário ser modificado, remodelado, construído, convertendo mais do que nunca o esporte em um modo de vida, como evidenciado nas palavras de Willian Blaikie (apud COURTINE ,1995, p. 94): “a vida não é nada a mais que do que uma longa competição esportiva [...] Vosso corpo testemunha vossas qualidades morais”. Ou seja, além de evidenciar saúde e vigor físico, o corpo musculoso é possuidor de força moral. Neste sentido, segundo o autor, o escandaloso seria mostrar corpos masculinos que não tivessem os músculos delineados, visivelmente saltados, principalmente na região torácica, considerando que “um corpo de homem, se é musculoso, não está jamais verdadeiramente nu” (COURTINE, 1995, p. 96).

### **1.1.5. Das guerras e conflitos sociais ao reencontro definitivo entre corpo e alma**

A virilidade, como evidenciada anteriormente, tinha como uma das provas de sua validade as guerras que ecoavam no mundo moderno. Nesse contexto, inserem-se as duas grandes guerras, que foram eventos importantes na consolidação e divulgação de um decoro comportamental tipicamente masculino, considerando-se que nos momentos de crise social, como os apontados a seguir, os valores tidos como essencialmente masculinos emergem fortemente no contexto social e são supervalorizados, cuidando a divulgação de uma masculinidade mítica. Nesse ínterim, o nazismo considerava o corpo masculino como não pertencente ao indivíduo, mas ao seu povo, abarcando como características verdadeiramente masculinas a lealdade, camaradagem, obediência, disciplina e coragem (OLIVEIRA, 2004). Antes de cada homem pensar em si, na manutenção de seu bem-estar e cuidado com sua vida, havia um compromisso essencial com a nação, o que poderia demandar o sacrifício de si em prol de um bem maior, outorgando aos soldados uma missão messiânica, digna de verdadeiros heróis, de homens de real valor.

Também o fascismo pregava os ideais de um homem robusto, ativo, duro, enérgico, considerando a guerra como “escola da verdadeira masculinidade, oposta à lassidão típica da burguesia que, segundo eles, não sabia como educar os jovens nem para a vida, nem para a morte”, nas palavras de Oliveira (2004, p. 38). Ainda conforme o autor, o socialismo, como o nazismo e o fascismo, apregoava o guerreiro heróico, disciplinado, obediente aos seus superiores, mas que se dispunha a morrer pelos ideais revolucionários.

Continua Oliveira, baseando-se na obra “Vigiar e Punir” de Foucault,

A disciplinarização do corpo masculino, via esportes e treinamento físico, além de ser útil aos ideais de conquista e defesa nacional, incorporava-se nos agentes que passavam a reproduzi-la em hábitos e atitudes cotidianas. Fazia parte de um processo social mais amplo, em que métodos aplicados de forma constante permitiam o controle minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição de suas forças e impondo-lhes uma relação de docilidade e utilidade. Aqui, o processo de subjetivação quase que se iguala ao processo de sujeição presente nas forças ramadas, nas escolas, nos conventos, internatos, colégios, quartéis, presídios, fábricas, hospitais, asilos, etc (OLIVEIRA, 2004, p. 63)

O corpo já considerado mais que um instrumento da razão nessa época, desponta Merleau-Ponty com o pensamento que viria negar definitivamente esse dualismo, propondo uma nova visão, integral, do ser humano; uma inter-relação estreita entre o corpo, a psique e a alma. O filósofo francês considera que o corpo é nosso veículo mediador no mundo, e constitui nossa subjetividade, que está relacionada à compreensão que temos de nós mesmos, considerando as idéias e emoções conscientes ou não, constituintes das acepções acerca de quem somos. (WOODWARD, 2004)

É através, pelo e no corpo que estamos no mundo, transformando-o em um campo interpretável através de nossas relações com a corporalidade. Dito de outro modo, o filósofo francês propõe o corpo como aquilo que somos, e não o que temos; é através dele que nos encontramos no mundo, numa relação espaço-tempo, e que só pode ser compreendido através de sua vivência. De acordo com o autor, “tenho consciência de meu corpo através do mundo [...] e consciência do mundo devido ao meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 95).

Assim, a acepção, como também a percepção de corpo que se tinha anteriormente difere-se muito da que empreendemos na contemporaneidade. Acreditava-se, então, até fins do século XIX, em um corpo deslocado do seu meio,

como instrumento da razão. Ora, o corpo não se trata apenas de uma realidade biológica, mas também, e fundamentalmente, de uma construção sociocultural, é nele que se entrecruzam as paixões, a razão, a sensibilidade, como também a sexualidade, os desejos, fantasias, sentimentos, as aspirações. “(O corpo) é constituído pela linguagem, sobredeterminado pelo inconsciente, pela sexualidade e o fantástico e construído pelo social como produto de valores e crenças sociais [...]” como demonstra a semióloga e professora da PUC-SP, Lúcia Santaella em sua obra “Corpo e Comunicação” (2004, p.28). É o corpo que permite a relação entre as pessoas, a comunicação do indivíduo com o mundo que o rodeia.

Antes de se ter um corpo, é-se corpo, dado que a vida se dá por e através dele. Trata-se de um corpo situado no mundo, que tem uma história, uma linguagem própria, que possibilita a relação com o outro e consigo mesmo, já que “o corpo não é somente território próprio, mas o lugar de encontro” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.103).

Sendo assim, o professor não está contido em um corpo, ele o é!, em meio a outros corpos, principalmente entre os corpos infantis, considerando a temática desta investigação. Não se trata de uma individualidade intelectualizada que usa (e, constantemente abusa) do corpo para dar aulas, para fazer-se professor. O corpo fala de si, de seus ideais, anseios e medos. Sua postura reflete (e faz-se na) sua constituição identitária, fala de seu “ser professor”, já que o corpo acumula conhecimentos, saberes, valores no cotidiano que condicionam as ações, as posturas que se relacionam com a prática docente (ALVES, 2002).

## 2. CORPO E IDENTIDADE MASCULINA NA CONTEMPORANEIDADE

“(O homem) não é um esqueleto acabado, mas um interminável complexo de gestos. O esqueleto é apenas o cabide do homem, um porta-gestos. O gesto é o homem.”

Marcel Jousse

O corpo, como foi visto, trata-se de uma evidência negada por vários séculos no Ocidente, a corporeidade foi escamoteada como experiência vivida, como também sua importância na discussão científica, até que emergiu na ciência como algo dado, inegável, sendo recuperada ao longo das décadas a passos lentos por alguns estudiosos, tendo Merleau-Ponty retomado-a definitivamente.

O “mundo vivido” aflora com as ponderações do filósofo, (re)instituindo um saber dito sensível, corporal, percebido pelos sentidos, de onde procedem os demais conhecimentos, antes mesmo das configurações simbólicas que relacionam-se ao raciocínio e processos reflexivos. Neste sentido,

tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência em vigor, apreciar exatamente o seu sentido e alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele [...] Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é floresta, um prado ou um riacho. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3-4).

O corpo, então, é meu primeiro contato com o mundo e a forma essencial de senti-lo, sinestesticamente; é base de minhas experiências, meu princípio de prazer e dor, a possibilidade concreta de ser e comunicar-me com as outras pessoas, porque com, através e pelo corpo, eu estou no mundo, orgânica e humanamente, ou seja, expressando-me e realizando-me nas interações com os outros.

Diante disso, ao tratar de corpo, há que se buscar uma interpretação holística do mesmo, oportunizando encerrar nele o somatório dos aspectos biológicos, sócio-culturais e psíquicos, configurando um conjunto único de interações com sua exterioridade.

O corpo, tendo em vista as prescrições vigentes em cada sociedade quanto aos comportamentos masculinos e femininos, construídos a partir da distinção sexual biológica, ainda é permeado por leis reguladoras que orientam o que se pode ou não fazer, sentir ou manifestar corporalmente. Nesse sentido, a masculinidade e, conseqüentemente, a construção do corpo masculino, já que essas são relações intercambiáveis e dependentes, sofreram alterações consideráveis com o alargamento temporal entre a infância e a fase adulta<sup>24</sup>, convertendo-se a adolescência e a juventude em etapas que separam o menino do homem e, nas quais, a masculinidade é percebida de maneira diversa se comparada a outras etapas da vida. A masculinidade vai se constituindo passo a passo, adquirindo formas mais definidas através dos ritos de passagem e, posteriormente, das provas de confirmação e reafirmação dessa masculinidade. O menino e o adolescente, atravessados por mensagens, imagens e discursos nos quais as exigências de

---

<sup>24</sup> Sabe-se que a adolescência trata-se de uma construção temporal recente, dado que anteriormente, a infância teria como etapa seguinte já a fase adulta, o que impunha aos sujeitos a inserção no mundo do trabalho muito precocemente. Entretanto, é importante considerar que nos setores rurais como também em setores sócio-econômicos mais baixos a participação das crianças nas atividades econômicas e produtivas ainda é muito comum. Ao contrário, essas condições não acontecem de forma instantânea entre os meninos das classes média e alta da vida urbana, acontecem pouco a pouco, de maneira indefinida.

qualidades viris se fazem contínuas, vão construindo e assimilando saberes, comportamentos, características e habilidades associadas à masculinidade hegemônica<sup>25</sup>, o que significa dizer, dentre outros atributos, heterossexual.

Como propõe Almeida (1095, p. 17) a masculinidade hegemônica

é um modelo cultural ideal que, não sendo atingível por praticamente nenhum homem, exerce sobre todos os homens um efeito controlador, através da incorporação, da ritualização das práticas da sociabilidade quotidiana e de uma diversidade que exclui todo um campo emotivo considerado feminino; e que a masculinidade não é simétrica da feminilidade, por vezes hierárquica e desigual. A masculinidade é um processo construído, frágil, vigiado, como forma de ascendência social que pretende ser.

Segundo Daolio (1995, p.102), "mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à linhagem".

No que Passini<sup>26</sup> citada por Melo e Romero (2000) completa dizendo:

À medida que a criança cresce e se sociabiliza vai aprendendo que certos comportamentos são socialmente aprovados ou não. Não há diversidade de oportunidades para todas, incapacitando a criança de conhecer-se, conhecer o mundo e crescer em todos os sentidos. As normas estabelecem os comportamentos esperados e aprovados socialmente

---

<sup>25</sup> Baseado nos estudos do cientista político Antonio Gramsci em sua análise das relações das classes sócias, o conceito de hegemonia também é aplicado por empréstimo aos estudos de gênero nas sociedades ocidentais, e abarca o campo cultural e o intelectual, estendendo a noção de política, que não se refere tão-somente ao Estado. Na espreita de Cecchetto (2004), é importante considerar que a masculinidade hegemônica, na verdade, são masculinidades hegemônicas, que se expressam em grupos culturais em diferentes contextos, sendo ou não aceitas por toda a sociedade. Como por exemplo, há masculinidades hegemônicas, que são sócio e culturalmente aceitas e prescritas pelos *skatistas*, outras pelos *funkeiros*, pelos surfistas, pelos *yuppies* e assim por diante. Assim, quando me refiro à masculinidade hegemônica, falo de uma que está presente na sociedade como um todo, com a valorização de suas características.

<sup>26</sup> PASSINI, Maria Aparecida. **Esportes, brincadeiras e brinquedos: meninos e meninas podem participar?** Vitória, 1996. Monografia. Centro de Educação Física e Deportes: Universidade Federal do Espírito Santo, 1996.

Dessa maneira, como propõem Koss (2000) e Laraia (2004), os sujeitos absorvem as características de sua cultura, da mesma maneira como aprendem a falar a língua-materna, por exemplo. Ela própria (a língua) é determinada pela cultura, ao mesmo tempo em que ajuda a perpetuá-la. Assim, enquanto que é inata a aptidão para falar, a linguagem e a língua são determinadas pelo grupo cultural a que se pertence, influenciando profundamente a maneira de os sujeitos pensar. Do mesmo modo acontece com as prescrições masculinas que, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, teimam em direcionar e perpetuar características consideradas viris, que preceituam atitudes e comportamentos impressos no corpo a uma parcela significativa de sujeitos do sexo masculino na contemporaneidade. Os sujeitos vão assimilando-os desde a infância na vida cotidiana, como vimos e, geralmente inconscientemente, têm seu comportamento muitas vezes determinado por eles.

Nesse sentido, cabe demonstrar uma realidade que acontece na sala do professor “Coringa” acerca dessa atribuição de valores e comportamentos de acordo com o sexo. Nos minutos finais da aula, “Coringa”, todos os dias, anuncia em alto e bom som o início da “Operação formiguinha”, que se trata de deixar a sala limpa, ou seja, varrer a sala e organizá-la. O que presenciei está relacionado ao fato de serem as meninas as primeiras que pegam a vassoura e começam a varrer a sala. Quanto aos garotos, se são solicitados para essa tarefa pelo professor, costumam demonstrar resistência, ou expressam má vontade na execução da mesma. É como se quisessem demonstrar para os colegas que, apesar de executarem aquele trabalho, não concordam com ele e muito menos gostavam de executá-lo, o que indica, sob meu ponto de vista, uma preocupação com seu enquadramento nas diretrizes masculinas hegemônicas sancionadas.



Outro fator que apareceu no depoimento dos professores e que está relacionado às inter-relações corporais que mantém com as crianças, refere-se à maior disponibilidade das meninas, de modo geral, de propiciarem uma relação corporal mais expressiva com os professores. Tal situação está vinculada à prerrogativa, que é construída e reforçada desde a infância nas meninas, de que as mulheres são sentimentalmente mais abertas, mais emotivas, ponto cultuado e valorizado socialmente.

As meninas parecem que são mais carinhosas com a gente, né, Weslei? Eu não sei se poderia dizer que isso é nato, né, das meninas, do sexo, como se diz, das características femininas. Parece que elas são mais apegadas. Mas não que eu seja assim mais (próximo) com as meninas. Eu acho que o meu relacionamento, eu acho que é igual, tanto com os meninos, tanto com as meninas. Apesar de que eu acho que as meninas, parece que demonstram mais carinho comigo do que os meninos. Parece que elas são mais carinhosas, sabe. Essa questão de relacionamento parece que elas tentam aproximar mais de mim do que os meninos. (Carlos Roberto)

As meninas têm uma característica diferente dos meninos. Tem algumas meninas que gostam muito de tá beijando<sup>27</sup> a gente. Eu observo muito isso. Isso é mais comum das meninas. De chegar, abraçar e às vezes beijar a gente. É mais característica das meninas. (“Coringa”)

Na escola, as atividades nomeadas corporais são ofertadas diferentemente para meninos e meninas, na intenção de tornar vigentes os preceitos e comportamentos considerados apropriados a cada sexo, com o propósito de converter as crianças em homens e mulheres genuínos, partindo-se do pressuposto que os corpos sexualmente diferentes constroem-se distintamente. Na família, as

---

<sup>27</sup> Construção muito utilizada, erroneamente, nos serviços de atendimento ao cliente por telefone e *telemarketing*, acabou caindo literalmente na boca dos brasileiros. Atribuído à influência do idioma inglês no Brasil, seria uma tradução malfeita de “I am going to do something” (literalmente: Estou indo fazer algo), ou então a tradução ao seguida à risca de um futuro muito comum para os americanos: “We will be sending you the catalog soon”, que se pode traduzir por “Nós estaremos lhe enviando o catálogo em breve”, ou melhor, “Nós lhe enviaremos...”, ou ainda, “nós vamos lhe enviar o catálogo...”. Cabe considerar que a expressão, ainda que transmita a idéia e a pessoa se faça inteligível, não condiz com o padrão culto da língua, e precisa ser melhor esclarecida para as pessoas, principalmente para os que atuam no contexto educacional.

propostas se assemelham. Da "chuteirinha e da camisa de futebol", às prerrogativas quanto às brincadeiras, a família vai separando, delineando os comportamentos adequados a cada sexo (DAOLIO, 1995).

Como exemplo, destaco o que presenciei em uma sala de aula de fase introdutória (seis anos) em que "acompanho"<sup>28</sup> uma menina com Síndrome de Down, cuja professora, através de um projeto, trabalha com os alunos a questão do reconhecimento do corpo, como também de sua higiene. Para tanto, uma das atividades constitui-se em levar uma pequena boneca de pano para casa, cada um a seu turno, e contar no dia seguinte na aula, os cuidados que teve com ela (dar banho, pentear o cabelo, escovar os dentes, etc.). Um dia, a professora chamando-me a um canto, disse-me: "-Quer ver que coisa interessante? Os meninos também querem levar a boneca para casa".

Para que eu pudesse comprovar o que ela havia dito, perguntou quem gostaria de levar a boneca, cujo nome dado à personagem não recordo, para casa; então, todos os meninos levantaram a mão, além das meninas que ainda não o tinham feito. Diante do presenciado, eu questionei à professora se ela também deveria deixar que os meninos também levassem a boneca, no entanto, ela respondeu negativamente. Perguntei a razão e disse-me que não saberia qual seria a reação da família e, nesse sentido, queria evitar problemas. Comentou que estava pensando em construir com os meninos um robô, para que também tivessem a oportunidade de executar a tarefa de "cuidar".

---

<sup>28</sup> Neste ano, fui convidado pela Secretaria de Educação de minha cidade, para um trabalho de assistência à inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares. Formado por uma equipe de quinze professores itinerantes (sou o único homem do grupo), cada um acompanha determinado número de alunos nessas escolas, auxiliando-os em suas necessidades, como também no trabalho de orientação aos professores, quanto às especificidades de cada aluno, quanto à adaptação curricular para os mesmos, dentre outras responsabilidades. Não significa, no entanto, que tenha deixado a docência, porque nesses encontros, passo a maior parte do tempo com os alunos, auxiliando-os em suas dificuldades pedagógicas.

Questiono se ela mesma não seria resistente ao fato de os meninos carregarem uma boneca na mochila, independentemente do que os pais poderiam pensar. Percebo que, a professora com essa atitude, ainda que possa não ter consciência da dimensão de seu gesto na vida dessas crianças; ela delimita os afazeres e possibilidades das mesmas de acordo com seu sexo, cristalizando comportamentos. Afinal, também não é responsabilidade do pai cuidar do filho, juntamente com a mãe? Ora, por que, então, aqueles meninos não podiam viver um pouco dessa condição do cuidado, ainda que numa situação movida pelo lúdico?

As respostas a essas questões são claras e estão enraizadas na cultura de uma sociedade machista e conservadora. Atos mínimos, cotidianos nas mais diversas instituições, sejam na família, a escola, na igreja, dentre outras, que ajudam a propagar esses comportamentos e posturas, promovendo a conservação da assimetria entre os gêneros e vivências masculinas limitadas, tendo em vista essas prescrições.

Na juventude, os emblemas da masculinidade geralmente referem-se às aventuras sexuais desmedidas, levando-se em consideração o número de parceiras sexuais, à prática sistemática de esportes, ao consumo de bebidas alcoólicas, à possibilidade de dirigir, e comumente participar de corridas de carro improvisadas como se vê nos telejornais; à entrada no mundo do trabalho, dentre outros símbolos. Diante disso, o corpo encontra-se fortemente implicado nesta fase, em que são estabelecidos os determinantes da masculinidade socialmente sancionada, além de se buscar a construção física do corpo pelos jovens em geral, de maneira a torná-lo forte, másculo, viril, considerando que a transformação corporal é o que caracteriza primeiramente a transposição da infância à juventude. Ademais, é na adolescência e na juventude que a aparência torna-se fonte de interesse e preocupação.

Não obstante, as provas, a que são submetidos os sujeitos do sexo masculino, não são superadas ou vencidas com a chegada à fase adulta, mesmo quando possuidor de todos os caracteres proclamados genuinamente masculinos, porque, como demonstra Badinter (1993, p. 4), os homens continuam enfrentando-as no decorrer de sua vida, uma vez que

sem ter plena consciência disso, agimos como se a feminilidade fosse natural, portanto inelutável, enquanto a masculinidade tem que ser conquistada a alto preço. O próprio homem e aqueles que o cercam têm tão pouca confiança na sua identidade sexual que lhe exigem provas de sua virilidade. 'Prove que você é homem' é o desafio que o ser masculino enfrenta permanentemente.

As provas a que os sujeitos do sexo masculino são submetidos logicamente estão engajadas a fatores co-relacionados à masculinidade, tais como a classe social, a idade e até mesmo à especificidade e valor que cada um atribui à própria condição masculina.

Diante disso, tendo em vista os professores pesquisados, há que se considerar a relevância da discussão acerca dessas prescrições que, incontinenti, ainda se sobrepõem ao modelo masculino culturalmente construído em nossa sociedade. O cuidado com crianças, a prática docente, em geral, associada ao gênero feminino, podem ser considerados empecilhos, pelo menos em concordância com o senso comum, para a apropriação ou manutenção de características viris aos olhos dos outros. Nesse panorama, a sexualidade é comumente associada ao gênero do sujeito, havendo uma confusão na distinção entre ambos, que mesmo interligados, não são a mesma, apesar de nas práticas sociais eles se confundirem, conforme menciona Cardoso (2004) em sua pesquisa de mestrado. Segundo ele, ao buscar pela primeira vez por um dos professores para sua investigação, na escola,

depois de abordar um grupo de professoras, foi surpreendido pela frase: “Primeiro você vai ter que descobrir se ele é homem” (CARDOSO, 2004, p.72), e a sexualidade do professor passou a ser motivo de discussão em vários momentos pelas professoras. Outra situação refere-se à consideração, nesse mesmo sentido, de que os homens que trabalham com crianças, como demonstra Ramalho (2002), ou são seminaristas, aspirantes a padre, ou é bicha! – oportunizando o florescimento do conteúdo religioso para essa condição.

Como vemos, a associação entre docência com crianças e o gênero feminino passou a colocar a sexualidade do professor mencionado em xeque, em relação de fronteira, de indefinição. Ora, também trabalhando com crianças eu mesmo já pressenti olhares desconfiados sobre mim, mesmo sendo casado. Mas, há que se considerar que, quando, chegava às escolas pela primeira vez para trabalhar, os olhares a mim convergidos eram mais indiscretos. Mais além, algumas pessoas, poucas, de dentro ou fora da escola, de alguma maneira já deixaram no ar essa dúvida, seja através de brincadeiras ou divagações indiretas, haja vista também eu não compartilhar de algumas características consideradas viris e muito valorizadas pela masculinidade hegemônica, tais como um corpo forte e gestos mais secos, contidos.

Lembro-me que quando na casa de um amigo meu, eu portava vários livros sobre a discussão acerca da masculinidade, fato que um morador da casa (era uma república de estudantes) estranhou e perguntou se eu tinha interesse em homem, rindo. Depois de meu amigo explicitar o objeto de minha investigação de mestrado, questionou ao outro o que ele pensava sobre os professores que trabalhavam com crianças e este respondeu: “Só pode ser tudo veado!”, vindo a saber, depois, que eu

também era um dos que compunha o grupo de professores que atuavam com crianças. Então, assim concluiu: “É, deve ter exceção!”.

Essa desconfiança e preconceito que ronda os que se “atrevem” a entrar nesse campo fortemente demarcado como feminino, como a representação dos homens que delem fazem parte, também aparecem na fala de Carlos Roberto, quando diz que

Uma coisa que me constrangia muito é que eu era o único aluno homem na sala do Magistério, sabe. Então, assim, os alunos do curso técnico (Contabilidade) parece que falavam assim: ‘O Magistério é pra... É veadinho, né, que vai fazer o Magistério. É mulherzinha que vai fazer o Magistério’.

Outro exemplo que expõe o embaraço sexo, sexualidade e gênero pode ser encontrado na narrativa de “Coringa” quando se refere à turma de Filosofia, formada “só por homens”:

A turma realmente era de filosofia, a turma específica era uma turma só de homens. Depois no andar do curso entrou uma menina, que era a Maria<sup>29</sup>, mas a gente considerava ela também como a turma de homens porque ela era sapatão, então não fazia muita diferença. (“Coringa”)

Insistindo nessa direção de pensamento, ele destaca uma menina que entrou no decorrer do curso para sua turma, “a única mulher” da sala, dado que a menina que era lésbica, era tida como homem, masculina, por eles.

Depois, no decorrer do curso, teve uma menina que começou o curso de Ciências Sociais e passou pro curso de Filosofia, que é a... Essa não era sapatão não. Era a Tânia. Então, assim, ela era... A gente brincava da seguinte maneira. Ela

---

<sup>29</sup> Todos os nomes foram trocados, visando a garantia não identificação dos professores pesquisados e sua privacidade. A exceção acontece com os nomes dos professores que tiveram ao longo da vida, por acreditarmos, eu e minha orientadora, que não comprometem, considerando que os três professores estudaram em espaços e tempos diversos.

era o vaso de porcelana da turma. O pessoal tinha o maior carinho com ela, porque era a única menina da turma. Era uma pessoa, uma gracinha. Ela veio da comunidade rural próximo daqui, São Sebastião do Oeste, mas uma gracinha de pessoa. E uma turma, por ser uma turma pequena, criou-se uns laços de amizade muito fortes nessa turma.

A vinculação entre “trabalho de homem” e a sexualidade, de maneira geral, ainda encontra-se presente de maneira intensa em nossa sociedade. Segundo a visão de muitos, homem cabeleireiro ou cozinheiro, tais qual o professor de crianças, têm a sexualidade duvidosa, que pode ser questionada. Claro que isso pode variar de região para região, considerada a cultura do local e as ofertas de trabalho<sup>30</sup>, o que pode “naturalizar” uma profissão que, anteriormente, era executada somente por mulheres, por exemplo, mas que face à falta de outras oportunidades de renda, leva os homens a buscarem seu sustento na sua realização, como os homens fazedores de renda no nordeste brasileiro e o grande número de professores nas séries iniciais no Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, já citado. Como vimos, os atributos considerados viris, masculinos, regem ainda a vida, conscientemente ou não, de muitos homens.

Diante disso, há que se buscar a compreensão de como esses professores se sentem diante de tudo isso, e mais, em que ponto essas diretrizes masculinas interferem na sua concepção de homem, de mundo e da sua relação com o trabalho e o corpo.

---

<sup>30</sup> Como aponta Ramalho (2002) em sua pesquisa no Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas Gerais, a falta de oportunidades de emprego em outros setores do mercado de trabalho levou os homens a buscarem a sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, como único ensejo de ascensão econômica e social, dado ser o Curso Normal o único oferecido em algumas cidades. Como exemplo, a autora aponta que o número de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade de São João da Ponte corresponde a 20% do número total de professores desse nível. Ora, já não se pode dizer, diante desses dados, que a atuação docente nesse estágio do processo educativo, pelo menos nessa região, seja uma profissão propriamente feminina, o que requer uma relativização dos conceitos que estão em voga há várias décadas. Também, dada a proporção masculina nesse contexto apontada por Ramalho, faz surgir a indagação de que se em outras regiões do país, especialmente na região Nordeste, não ocorra o mesmo.

O mundo do trabalho é um aspecto importante a ser considerado, quando se busca a compreensão nas ditas masculinidades, pois se trata de um fator muito significativo na vida do homem e funciona como uma referência basilar para a construção do modelo de comportamento masculino. O trabalho “define a primeira marca de masculinidade, na medida em que, no plano social, viabiliza a saída da própria família” (NOLASCO, 1995, p. 51). Sendo assim, vou encontrar os sujeitos desta pesquisa formados e exercendo profissionalmente uma função intensamente associada à feminilidade, onde debatem com as questões relacionadas ao gênero, encontrando-se numa profissão à qual são atribuídos baixos salários, pouco prestígio e comportamentos tipicamente associados ao sexo feminino.

Se, de acordo com Nolasco (1995, p. 56), o trabalho “tem sido utilizado pelos homens para reduzir a visão crítica sobre eles mesmos, reproduzir os valores patriarcais, alimentar as disputas e os jogos de poder” (grifo meu), como se sentem os homens atuando numa profissão marcadamente feminina? Como se compreendem em relação aos outros homens e às mulheres? Como vivenciam sua masculinidade?

No entanto, ao autor menciona que há grupos de homens que questionam e buscam romper com o papel de “macho” e as limitações decorrentes dele que lhes são inculcados desde crianças. Entretanto, de maneira geral, “os homens, ainda hoje, trazem uma consciência sobre eles mesmos produzida por conceitos vagos de autoridade e tradição como referência para definirem o masculino” (NOLASCO, 1995, p. 32). Considerando esse aspecto, ainda lhe são conferidos, tendo como princípio basilar, os valores da sociedade patriarcal, características ligadas à virilidade, força, contenção de seus sentimentos, pouca liberdade na manifestação gestual, dentre outros.



No texto intitulado “Tem pente aí?”<sup>31</sup> (1997), Roberto DaMatta fala de uma brincadeira comum entre homens na sua adolescência – de apalpar a bunda dos outros garotos enquanto se fazia a pergunta “Tem pente aí?”, com a qual procura demonstrar as tensões características da construção da masculinidade que apregoa a sociedade patriarcal. Segundo o antropólogo, aquele que, de maneira geral, recebia a passada de mão no traseiro e reagia atabalhoadamente, no intuito de se proteger, demonstrava, considerada a lógica do “jogo”, ser “mordido de cobra”, ter “tesão no rabo”, o que significava inclinações homossexuais.

Nesse sentido, o autor apresenta algumas considerações acerca das relações entre os sexos no Brasil, indicando que a masculinidade (ainda) suscita um processo constante de construção, uma incessante vigilância do corpo, gestos e emoções. Diz também da exigência de que o homem legítimo não devia evidenciar nenhuma sensibilidade na bunda, dada esta ser considerada a parte mais feminina do corpo masculino, como também que

[...] quem havia nascido homem, tinha de comportar-se como tal – com hombridade, com consistência, firmeza e certa dureza -, realizando sistematicamente certos gestos, hábitos, gostos e atitudes. Até a roupa, a comida e a bebida, os sapatos e as meias podiam ser tomados como ausência (ou deficiência) de masculinidade. Qualquer fuga ao padrão local era considerada um desvio daquilo que deveria ser a camisa, calça, meia gravata, relógio ou sapato de homem. (DAMATTA, 1997, p. 39)

Tal como a mulher, o homem é discriminado quando lhe são exigidos comportamentos estereotipados, que a sociedade considera adequados ao seu sexo, haja vista que “ser homem não era (é, de maneira geral, destaque) apenas ter

---

<sup>31</sup> O pente, naquela época, era objeto sempre levado no bolso de trás da calça dos homens, tendo em vista a necessidade do mesmo quanto ao cuidado com a aparência. O cuidado com os cabelos, como também o próprio pente, ainda que associado à “coisa de mulher”, era imprescindível para a boa apresentação dos rapazes. Aliado ao zelo com a forma do penteado, a brilhantina era recurso para deixá-los mais bonitos e brilhantes.

corpo de homem, mas mostrar-se masculino e macho em todos os momentos” (DAMATTA, 1997, p. 37) Então, tanto o homem quanto a mulher têm seus comportamentos condicionados culturalmente, como demonstra Tolson:

O papel masculino que uma sociedade sexista impõe ao homem é uma imagem do machismo e de virilidade muitas vezes tão mutiladora para o homem como a imagem da feminilidade para a mulher. Por isso, a possibilidade de um movimento de libertação dos homens liga-se a uma tomada de consciência, por parte destes, das limitações que lhe são impostas pela sua própria sociedade sexista. (TOLSON<sup>32</sup> apud NOLASCO, 1995, p. 19)

Há, não obstante a veiculação e perpetuação das diretrizes masculinas hegemônicas, a procura pela liberdade de não aceitação de imposições prescritivas nas vivências masculinas como as constatações que a pesquisadora Mirian Goldenberg demonstra. Ela aponta que os papéis masculinos tradicionais ainda aparecem, de forma significativa, como nos questionários que aplicou para sua pesquisa com um grupo de homens, e se alternam com as características de homem sensível, vaidoso e delicado. Isso indica, nas palavras da autora, “a coexistência de modelos tradicionais de ‘ser homem’ [...] e novas representações sobre o masculino traduzindo-se em múltiplos padrões que competem com os modelos hegemônicos” (GOLDENBERG, 2003, p. 178), o que oportuniza a conclusão de que no meio social não há tão-somente um modelo de masculinidade que permeia e comporta todos os homens na contemporaneidade, mas matizes dessa, masculinidades diversas construídas na história e cultura (CONNELL, 1995), ainda que alguns modelos se sobreponham aos demais.

Nessa direção, demonstrando que cada um concebe e, conseqüentemente, vivencia a(s) masculinidade(s) de modo diverso, seguem as

---

<sup>32</sup> TOLSON, Andrew. **Os limites da masculinidade**, Assírio Alvim, Lisboa, 1977, p. 11.

abstrações dos professores participantes da pesquisa acerca do que é ser homem, para cada um:

Não sei... (risos). Sei não, Wesley. Uai, pra mim é... Ai, Wesley, você faz umas perguntas engraçadas! Uai, pra mim, ser homem é só ser do sexo masculino, porque depois... Pra mim não tem... Tanto faz. Assim, independente, cresce, se a pessoa não vai ser... Pra mim, ser homem... Agora, o que manda é o caráter, pra mim. E não... Não acho assim. Eu só acho isso, pra mim tudo é homem, mas ser homem mesmo... Tem muito homem que, machão mesmo, mas se você for olhar, eu não sei como você tá perguntando a coisa... [...] Eu acho que vai muito pelo caráter mesmo. Eu conheço muitos homens, assim, que são tradicionais, mas se você for analisar direitinho não tem caráter. Talvez por um lado é rígido demais, mas por outro falta (caráter). (Caio)

Ai, como que eu vou te responder, Wesley? (silêncio) Ai como que eu vou te responder? É uma pergunta tão simples e tão complicada. Ué, eu acho que assim... Não sei, eu acho que a gente vive numa sociedade que rotula muito as pessoas, né, Wesley. Eu não sei... Eu acho assim é a sua, é a sua... É o seu relacionamento, né. É o tipo do seu relacionamento sexual. Eu acho que é a sua forma de vestir. São as suas atitudes, são os seus gestos, é a sua criação, é a sua formação. Eu acho que são muitas coisas, né. Eu falo assim, por exemplo, o homem desde o momento lá da fecundação, como se diz, que o Y fecundou o óvulo, como se diz, ali tá sendo formado um menino, mas quanta coisa... Ali foi definido o sexo masculino, agora quanta coisa, quantos processos, o ambiente, a família, a sua formação, o tanto de coisa que vai ter que passar durante toda essa etapa de crescimento, essa etapa de desenvolvimento pra você tá sendo, pra sua formação, para um homem, pra se chegar numa mulher. Então, assim, eu acho que tem coisa demais. Eu acho que importância da família, do relacionamento familiar, sua criação desde pequenininho. Eu acho que é coisa demais que interfere em ser homem. As suas amizades, a sua formação, os seus brinquedos, o seu pai, sua mãe, o seu relacionamento. Eu acho que é coisa demais. [...] Então eu acho que é muita coisa, sabe. E eu acho assim, a cada dia a gente vai descobrindo... Eu não sei se tem a ver com o que você tá perguntando... Eu acho, assim, que hoje a única coisa que diferencia um homem de uma mulher eu acho que é o sexo, é a genitália. Esse tem vagina, esse tem pênis. Mas hoje até isso troca, sabe. Hoje até isso você muda se você quiser. Então eu acho que tá no corpo, tá nas atitudes, tá na cabeça, tá no sentimento, nas suas ações, no seu relacionamento. Eu acho que tem tudo a ver, sabe. [...] Eu acho que ser homem implica em tudo isso. Eu acho que ser homem não é só você ter a genitália masculina, como se diz. Eu acho que você tem que ter uma cabeça também. Porque às vezes tem tanta gente que tem uma genitália masculina e é uma mulher. [...] Eu acho que é desde pequenininho que

vem sendo formado esse trabalho. Agora eu acho que ser homem envolve tudo isso, né? (Carlos Roberto, grifo meu)

Ser homem é você ser um sujeito inserido na realidade, da qual você tem consciência da realidade na qual você está inserido. Isso é ser homem. É ser você. A partir do momento, Wesley, que você deixa de ser você para seguir coisa que pensam que você seja, você deixa de ser você, então automaticamente você deixa de ser homem. Você vai passar a ser a gente, você vai passar a ser a reunião, você vai passar a ser o clube, você vai passar a ser a academia. Então a partir do momento que você deixou de ser você, você deixou de ser homem. Você é homem enquanto você é você. (“Coringa”)

Então, para se adentrar na discussão das masculinidades é imprescindível transpor as categorias homem e mulher, que se fazem universais, buscando os conteúdos que as compõem e que variam de cultura para cultura. Isso equivale dizer que às categorias anteriormente mencionadas está associada uma gama de atitudes, de atividades, de expectativas e de símbolos, em que o gênero na correspondência com o sexo é determinante para demarcar os sujeitos em uma categoria de nascimento. Dessa maneira, a condição de pessoa masculina não pode ser estreitada ao sexo, já que o gênero enquanto constituinte da identidade dos sujeitos, tende a ser fixado como um complexo de idéias que participam cada sexo, em um contexto definido, considerando sua atividade

Joan Scott, conhecida estudiosa do assunto, define o conceito de gênero<sup>33</sup> como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...] e um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 8), no que LOURO (1997, p.77) destaca que “o que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença”.

---

<sup>33</sup> Atualmente passando por uma “desconstrução” em alguns matizes teóricos, o conceito de gênero tem sido questionado quanto à sua viabilidade enquanto categoria útil para a análise dos eventos e organizações sociais.

Scott ao tratar do conceito de gênero, alerta para o fato de que tal questão abrange várias dimensões ou subconjuntos de aspectos inter-relacionados, mas que, no transcorrer da análise, devem ser diferenciados. Apresenta, assim, as seguintes dimensões: a) a dimensão simbólica, ou seja, há símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações de mulher (e, logicamente, também de homens) mostrando-as de maneira contraditória. Por exemplo, Eva e Maria, na tradição cristã ocidental, que são caracterizadas como mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção; b) o caráter normativo, que está expresso nos significados dos símbolos que tentam limitar e conter as possibilidades metafóricas. Esta concepção tem relação com o que determinam as doutrinas religiosas, educativas, dentre outras, acerca dos significados de homem e mulher, masculino e feminino (oposição binária fixa); c) o desafio da superação da binariedade do gênero na pesquisa histórica, de maneira que se descubra a natureza de seu debate ou da sua repressão que leva à aparência e à sua permanência intemporal (do uso de gênero na análise do sistema de parentesco a outras vertentes de análise, tais como: a educação, o mercado de trabalho, o sistema político, etc); d) a identidade subjetiva, isto é, a indispensabilidade de investigação no que se refere ao processo pelo qual as identidades generificadas são construídas e a relação dos seus resultados com toda a espécie de atividade, organizações e representações historicamente específicas (SCOTT, 1990).

Isso quer dizer que não se pode pensar o gênero como algo pronto e acabado, ou seja, não se trata de considerar somente que os sujeitos se fazem homem e mulher em um processo continuado, dinâmico, mas também que o gênero vai além de uma identidade aprendida, pois ele se constitui em categoria imersa nas

instituições sociais, a começar pela família, que têm ideário de formação e socialização dos indivíduos.

Entender a categoria gênero demanda informações sobre os sujeitos, certificando-se de que as relações entre os sexos são sociais e culturalmente construídas e que há diferenças nas articulações de poder. Dessa maneira, tal categoria oferece novas possibilidades de se pensar os homens e mulheres, discutindo as relações entre sujeito e sociedade (SCOTT, 1990). A partir dessa perspectiva, a compreensão de comportamentos deixa de ser naturalizada, levando à busca de significados das diferenças biocorporais nos âmbitos cultural, social e histórico. Desnaturaliza o que aparece “dado”, assim, pensar masculinidades e feminilidades como construções sociais de sujeitos engajados na história e que, em razão disso, estão em movimento contínuo.

Acerca do proposto, as palavras de Louro (1999, p. 11-2) vêm confirmar a argumentação de que

A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas nas relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade [...]

O gênero, sendo parte integrante do sujeito, constitui-se em uma categoria importante na busca do entendimento de que as identidades são historicamente construídas também através dos discursos de cada sexo e como diferentes sentidos são outorgados a essas diferenças. Ou seja, dita categoria de análise pode tratar-se de uma perspectiva para se refletir como os homens – professores pensam, vivem, constroem e modificam seu mundo, como eles na sua experiência o vivenciam (o gênero) e como o representam.

Há, portanto, que considerar que sujeito possui identidades múltiplas, mutáveis (HALL, 2001), o que evidencia a crise das identidades modernas, reconhecida pelo sujeito único e estável. Essa concepção entra em choque com a estruturação contemporânea de um sujeito “fragmentado”, composto de várias identidades que estão constantemente em transformação e têm como constituintes a etnia, o sexo, a classe a que se pertence, o gênero, a nacionalidade, dentre outros marcadores. A identidade, então, trata-se de uma categoria que tem seus estudos nos mais diversos campos, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, etc.

Para Stuart Hall (2001), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou imutável, tornando-se, assim, a identidade “uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2001, p.13). Já se sabe pelo acúmulo de estudos que vem sendo realizados sobre a natureza humana que o sujeito, então, é definido historicamente e não biologicamente, como já discutimos, o que faz com que assuma identidades distintas em momentos distintos, identidades que não estão unificadas em torno de um “eu” consistido de coerência. Dessa maneira, “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2001, p. 13). Não se trata, entretanto, da sobreposição de identidades, na perspectiva de que o sujeito constrói identidades diversas e compõe um arsenal destas, de maneira impermeável, estanques. Ao contrário, as identidades relacionam-se mutuamente, de maneira oscilante, até mesmo conflituosa.

Assim, de acordo com o autor, “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade estável e unificada, está se tornando fragmentado; composto de não uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”

(HALL, 2001, p. 12), o que resultaria, nas palavras de Oliveira (2004), como o modelo ideal de identidade “uma antiidentidade ou uma identidade ‘bricolage’, que acoplasse gostos heteróclitos no mesmo agente, fazendo-o uníssono na polifonia consumista em que ele se insere” (OLIVEIRA, 2004, p.118). Para esse autor as “políticas de identidade” estão relacionadas às possibilidades de consumo e, dada a maior oferta de produtos, grande variedade de estilos, de identidades, de vivências múltiplas e diversas em uma mesma individualidade, vivencia-se hoje a aclamação à diferença. No entanto, dada a essa instabilidade, “o acoplamento e hibridação das identidades geram sintomas psicopatológicos, ligados à falta de referências e de segurança” (OLIVEIRA, 2004, p. 134). Esquizofrenia, depressão, síndrome do pânico são algumas dessas enfermidades motivadas ou intensificadas por essa inconstância de possibilidades de auto-identificação, como aponta o autor, por esse movimento sinuoso em que se torna difícil visualizar e incorporar todas as mudanças, quase sempre pouco duráveis. Face tantas possibilidades, principalmente para aqueles com maior poder de compra, pode-se configurar uma angústia ou ansiedade nos sujeitos na incerteza de terem feito as melhores escolhas, considerando a possibilidade de aceitação e validação dos outros através do reconhecimento dessa nossa identidade.

Para o homem encontram-se disponíveis nas vitrines da sociedade consumista identidades para todos os gostos, números e bolsos, figuras e imagens amplamente divulgadas pela cultura da mídia, com as quais os sujeitos podem identificar-se e buscar sua imitação (KELLNER, 2001): o pai de família, o emergente na sociedade, o acadêmico, o empreendedor, o Adônis contemporâneo, o solteiro cobiçado, o “realmente macho”, o bom-moço, o *funkeiro*, dentre incontáveis outras possibilidades, como demonstra Oliveira (2004). E se as



identidades compradas ou adquiridas não correspondem mais aos desejos e necessidades do sujeito, podem ser descartadas e substituídas por outras, como quem troca de roupa ou penteado. As identidades podem sempre ser (re)construídas continuamente, e as dos sujeitos escolhas vão defini-las.

A partir do conceito de deslocamento de Laclau, que se reporta à estrutura deslocada como aquela cujo centro é desarticulado sem, entretanto, ser substituído por outro, mas sim por uma “pluralidade de centros de poder”; Hall (2001) atribui o sentido de identidades que mudam de lugar, que se alternam, nessa perspectiva. Como esse deslocamento (descentralização) acontece sem que a identidade tenha um centro estável, além da desarticulação da coerência do passado, isso possibilita novas articulações no presente. Em outras palavras, como observado, há a possibilidade da criação de novas identidades a cada momento da vida do sujeito.

No intuito de demonstrar como essa descentralização se processa, é interessante relatar um episódio que presenciei na área externa na escola, quando o professor “Coringa” plantava mudas de abacateiro com as turmas da escola, tendo cada uma sua muda e a responsabilidade pelos seus cuidados e proteção.

Nesse dia, ele estava com sua turma base na área externa, que foi a primeira a plantar a muda e da qual seriam escolhidos alunos instrutores que coordenariam o trabalho com as outras turmas. Eles explicariam aos colegas os procedimentos necessários e, segundo o professor, corretos, para o bom plantio das mudas.

Pois bem, o professor “Coringa” mantinha-se perto da muda durante todo o processo, inspecionando se seus instrutores explicavam corretamente os passos do plantio aos outros. A cada nova turma, “Coringa” colocava os alunos em semi-círculo, escolhia uns dois ou três alunos para fazerem o plantio de acordo com as coordenadas dos alunos instrutores. Enquanto isso acontecia, os alunos de sua

turma base, exceto os instrutores do plantio, brincavam num grande tanque de areia próximo, corriam, escorregavam num barranco de terra, muito livremente, sem qualquer reprimenda.

Presenciei o plantio de mudas por algumas turmas até que um fato interessante chamou-me a atenção. Agora era a vez de uma turma com alunos de cinco a seis anos e em um tom de voz mais alto, ouvi “Coringa” falando com a professora da turma que o aluno “tinha que ficar mais esperto”, aprender a olhar para o chão onde pisa... A discussão continuava, a professora não concordando com o que ele dizia, demonstrou surpresa com suas palavras. Isso acontecia por causa de uma enxada que estava mais ou menos próxima de alguns dos alunos dela, o que a seus olhos era um grande perigo, uma ameaça para eles. Decidida, ela pegou o instrumento, colocou-o mais distante das crianças, enquanto “Coringa” enfaticamente insistia que não, que ela não deveria fazer isso, o que era melhor para os alunos é que eles ficassem mais espertos, insistia, que deveriam aprender a lidar com os “perigos”. Novamente, a professora tomou a enxada e segurando-a pelo cabo manifestou querer ficar com ela na mão, no intuito de assegurar a integridade física dos alunos. O professor repreendeu-a, tentando tomar a enxada dela, no que ela demonstrava explicitamente muita contrariedade com o gesto dele, enquanto buscava com o olhar minha concordância com sua atitude de prevenir acidentes. Era como se ela quisesse que eu interferisse e ajudasse-a a convencê-lo de que ele estava errado. No entanto, eu assistia a tudo sem nada dizer, sabendo de antemão que os dois professores eram muito amigos, pois haviam estudado juntos, e que essa discordância era algo do momento.

A professora, então, depois de ele tentar tomar a enxada dela várias vezes, numa disputa tal qual um cabo-de-guerra, decidiu colocar a ferramenta no chão, no

lugar que estava antes, tendo o cuidado de colocar disfarçadamente a parte cortante voltada para baixo, depois falando que era assim que seu pai havia lhe ensinado. Mais uma vez, “Coringa” falou que as crianças tinham que ficar mais espertas, pouco se importando com a idade que tinham. Ao colocar a enxada como estava a princípio, perigosa aos olhos da professora, o professor tencionava demonstrar sua preocupação com a autonomia e a aprendizagem dos alunos para ações do dia-a-dia e manifestou que, na aprendizagem, os erros são etapa importante nesse processo. A ferramenta, então, ficou como ele queria, evidenciando a assimetria nas relações de poder existentes em espaços generificados, tendo o homem, na grande maioria das vezes, a palavra final, a decisão sobre os acontecimentos.

- “Até me dói!” - dizia a professora com a mão no peito, olhando para a enxada e para os alunos.

- “Sabe qual é o problema?” - perguntou ela olhando para “Coringa”, respondendo ela mesma logo em seguida:

- “É que sou mãe e você” – continuando a olhar para ele – “não sabe o que é a paternidade...” – disse, encerrando o assunto, visivelmente frustrada.

Com o exemplo acima, posso demonstrar que as identidades se inter cruzam ou se deslocam, sendo constantemente (re)construídas. A professora ausentou sua identidade docente, ou pelo menos, sobrepôs sua identidade de mãe sobre a outra naquele momento, em que, de acordo com sua visão, imagino, considerasse o instinto materno de proteção da “cria” como o mais importante no contexto referido. Ao mesmo tempo que fazia isso, cobrou do professor uma identidade que ele, pelo menos diretamente, não possuía, segundo ela, o que poderia evidenciar, aos olhos da professora, o pouco entendimento dele em relação a atitude que ela tomou.

Ainda, “Coringa” ao lutar pela posse da enxada, tentando arrancá-la das mãos da professora e exigindo que ela ficasse onde e como estava anteriormente, conseguiu seu intento, mesmo a contragosto da professora, o que evidenciou a emersão de sua identidade de gênero, alocando para si a determinação do que deveria ser feito e demonstrando como o gênero está enraizado nas relações de poder. A ferramenta ficou como o professor queria, tendo a professora acatado sua decisão, como se não houvesse outra alternativa que não fosse ceder ante a exigência de um ser masculino que, naquele momento, como em tantos outros da vida cotidiana, detinha (detém) o poder.

O fato narrado vem afirmar também que não há uma identidade mestra, que se sobreponha sobre as outras sem considerarem-se as circunstâncias e momentos, “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada” (HALL, 2001, p.21). Através dessa perspectiva, o sujeito pode evocar identidades diferentes em momentos diversos sem que elas tenham coerência entre si. Em razão desses argumentos, se concordamos com eles, fica explícito que o homem-professor contemporâneo não possui, então, uma identidade fixa, única, mas trata-se de um sujeito que tem várias identidades construídas historicamente a partir das relações entre ele e os bens de consumo.

Louro (1999, p. 11-2), nesse sentido, completa dizendo que

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações. Instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, corresponder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e depois,

parecem descartáveis; elas podem ser, então rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais.

Outro ponto que merece destaque é que a identidade constrói-se na diferença como aponta Silva (2000), dado que ela (a identidade) trata-se de um complexo de representações discursivas, materiais e simbólicas, onde os sujeitos se reconhecem e também se vêem de modo adverso. Construídas nas relações sociais, marcam-se por e nessas diferenças, dado que dizer

'o que somos' significa também dizer 'o que não somos'. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre 'nós' e 'eles'. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. Os pronomes 'nós' e 'eles' não são, neste caso, simples distinções gramaticais [...] mas evidentes indicadores de posição-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000, p.82)

Percebemos, assim, que a identidade é efetivamente relacional, haja vista que sempre se constrói em contraposição a outra(s) identidade(s), numa relação de interdependência. Nesse aspecto, "os outros (as)" transitam por condições sociais e materiais distintas daquelas que nos compõem, evidenciando diferenças que representam (des)vantagens materiais, que distinguem o "nós" dos "eles/elas" (HALL, 2001; SILVA, 2004; WOODWARD, 2004).

A constituição da uma identidade é permeada por valores culturais diversos, em sociedades organizadas hierarquicamente, no qual os sujeitos do sexo masculino se inserem num processo demorado e ininterrupto para se chegar a ser homem. Nesse empreendimento, etapas devem ser vencidas até que consiga

situar-se numa posição mais ou menos segura, poderia dizer-se confortável, da masculinidade. Enquanto caminhante em busca desse lugar simbólico/imaginário a ser conquistado, o homem encontra-se em posição de subordinação em relação a outros já possuidores desse símbolo.

Nesse sentido, estudos de vários pesquisadores têm demonstrado que os processos de iniciação masculina desenvolvem-se em meio a símbolos e variantes culturais diversos, o que possibilita a emergência de o status de homem ser legitimado de muitos modos, inclusive através de práticas que soam estranhas, considerado o mundo ocidental contemporâneo.

A aprendizagem do papel masculino por ter na sua pedagogia a "homossexualidade ritual", como demonstra Badinter (1993) apoiada nos trabalhos de M. Godelier<sup>34</sup>. Na Nova Guiné, na tribo guerreira Sambia, como em outras no mesmo país, os meninos são arrancados de suas mães para que possam ser convertidos em homens e passam por longos períodos de aquisição e construção da virilidade através de rituais vexatórios e de dor, materializada em chicotadas para que com a pele aberta por essas, o menino possa crescer. De acordo com o Godelier (1982, apud BADINTER, 1993) os Sambia acreditam que o corpo dos jovens machos não produz esperma, o que só se conseguem quando da ativação espermática nos meninos através da felação com outros jovens, o que manifesta acreditarem que a virilidade só acontece quando transmitida nessa relação.

O esperma dá aos homens o poder de fazer renascer os meninos fora do ventre das mães, no mundo dos homens e apenas por intermédio deles. Este segredo, o mais sagrado, é que os jovens iniciados são alimentados com o esperma dos mais velhos, e esta ingestão é repetida durante muitos anos, com a finalidade de fazê-los crescer mais que as mulheres e

---

<sup>34</sup> GODELIER, Maurice. **La Production des grands hommes**. Fayard, 1982.

serem capazes de dominá-la. (GODELIER, 1982, apud BADINTER, 1993, p. 82)

Há que se considerar que os jovens submetidos a esses ritos que visam a propulsão de sua virilidade não são efetivamente considerados homossexuais pelos componentes do grupo, já que têm em conta que essa iniciação masculina é necessária. Trata-se de uma etapa para garantir a heterossexualidade; o que evidentemente consideraríamos como homossexuais em face da nossa cultura ocidental, pensando-a em termos bem gerais.

Portanto, há que se considerar a multiplicidade de culturas no mundo e suas formas de pensar e viver a masculinidade, como também as vivências particulares da mesma, evidenciando que nem toda prática social é determinante na construção de uma identidade sexual ou de gênero.

Para Bourdieu (1999) os "ritos de instituição" são muito importantes na construção corporificada de diferenças sociais entre os sexos, separando os homens das mulheres. Essas diferenças expressas na divisão social do trabalho, na organização do tempo e espaço, tendem a ser consideradas naturais, dada sua ordem objetiva. Assim, o corpo também é regido por tais inscrições, como sabemos, ordenando as práticas tanto de homens como de mulheres.

Tais ritos de instituição da masculinidade buscam garantir, a duras penas, a configuração social e simbólica em que se encontram os homens da sociedade. Ainda, segundo Bourdieu<sup>35</sup> (apud OLIVEIRA, 2004, p. 257-8) comentando sobre os dolorosos ritos de circuncisão,

Na realidade, o mais importante, e que em geral passa despercebido, é a divisão que esta linha [o rito de instituição] opera entre o conjunto daqueles passíveis a serem circuncidados - os meninos, os homens, as crianças ou adultos - daqueles que não o são, a saber as meninas e as mulheres. Existe, portanto um conjunto oculto em relação ao

---

<sup>35</sup> BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas (o que falar quer dizer)**. São Paulo: Edusp, 1996.

qual se define o grupo instituído. O principal efeito do rito é o que passa quase completamente despercebido: ao tratar diferentemente os homens e as mulheres, o rito *consagra* a diferença, ele a institui, instituindo ao mesmo tempo o homem enquanto homem, isto é o circundado, e a mulher enquanto mulher, isto é, não possível desta operação ritual. [...] a circuncisão separa o rapaz das mulheres e do mundo feminino e não tanto e sua infância ou dos meninos, vale dizer, separa-o da mãe e de tudo o que a ele se associa. Assim como a instituição consiste em atribuir propriedade de *natureza social* como se fosse propriedade de natureza natural, o rito de instituição tende logicamente [...] a integrar as oposições propriamente sociais, como, por exemplo, masculino/feminino, nas séries de oposições cosmológicas. Desse modo, ritos diferenciados sexualmente consagram a diferença entre os sexos, ou melhor, constituem distinção legítima, em instituição, uma simples diferença de fato [...] (grifos do autor)

Os ritos, pois, persuadem os homens a imergirem e buscarem a manutenção de suas ações e comportamentos nas prescrições socialmente veiculadas, o que, efetivamente, modifica a representação de que tinha dele mesmo. Especificamente no caso da masculinidade, a anatomia masculina é investida de práticas simbólicas que buscam a validação da superioridade do gênero masculino, alargando a assimetria entre os gêneros.

Se os ritos de iniciação masculina tais qual o da Tribo Sambia já não fazem sentido nas sociedades industrializadas, não significa que deixaram de existir outros que buscam a emersão, ou a conquista da virilidade pelos homens. Enquanto que para a tribo referida é essencial a ingestão do fluido corporal masculino, o sêmen, para a conquista de um corpo forte, másculo; nas sociedades contemporâneas tende a acontecer em grupos com o mesmo objetivo, em meio aos aparelhos de musculação através de sessões ritualizadas de exercícios físicos massantes. O corpo duro, emoldurado pelos músculos tatua a masculinidade na carne dos sujeitos.

Também os esportes são demasiadamente importantes nas vivências masculinas, principalmente. Além de movimentarem somas vultosas de capital econômico, propiciando lucros enormes, e serem motivo de lazer e distração, os



esportes também se relacionam ao espaço importante para a manifestação e validação dos ritos vividos da masculinidade, como destaca Oliveira (2004). O corpo esculpido do atleta transforma-se em ideal de corpo veiculado pela mídia, relacionando os músculos aos ideais de bravura, força, persistência, características há tempos poetizadas e buscadas pelos sujeitos masculinos, agregando a essas, os adjetivos de vencedor, bom-moço, dentre outros.

Para compreender, à vista disso, como as diferenças e semelhanças identitárias se constroem em meio às relações de poder, a cultura, então, é o ponto chave para dito empreendimento, apoiando-se, principalmente, na categoria de gênero. Ela me possibilita, nessa investigação, refletir como professores numa prática profissional associada ao gênero feminino constroem suas crenças, seus anseios e saberes no cotidiano<sup>36</sup> escolar (e não só nesse!). Fatos que, sem dúvida, influenciam na construção de sua concepção de mundo e da própria personalidade e que, conseqüentemente, são refletidos na sua prática pedagógica. Pensar como esses professores trafegam em uma sociedade ainda norteadas, muitas vezes, por valores patriarcais e machistas, tão acentuados e valorizados, em que o trabalho com crianças parece estar em definitivo associado à mulher, é o desafio central desta pesquisa.

---

<sup>36</sup> De acordo com Heller (2000), a vida cotidiana é inerente à existência de todo e qualquer indivíduo, e é nela que se dá a apropriação da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, como também dos costumes de dada sociedade. Nesse mesmo sentido, Ezpeleta & Rockweel (1986, p. 59), afirmam que é “na vida cotidiana (que) se reproduz a existência da sociedade, assegurando-se a continuidade da espécie humana”.

### 3. OS ESTUDOS SOBRE A(S) MASCULINIDADE(S)

Para compreender, então, como homens vivenciam lugares culturalmente instituído como sendo de mulheres, é dar-se conta, primeiramente, de que a discussão acerca dos homens e as masculinidades é tema relativamente recente nos estudos sócio-antropológicos, quando analisados a partir da consideração das análises de gênero, o que remonta aos anos de 1970 e de 1980, fortemente impelida pelos estudos feministas e o movimento gay, do mesmo período. Arilla et al. (1998) apontaram que entre 1974 e 1995 havia quatrocentos e setenta e nove trabalhos publicados que tratavam diretamente dos homens e as masculinidades, podendo ser agrupados em dois grandes blocos: os aliados do feminismo e os estudos autônomos da masculinidade.

A definição de masculinidade é sugerida por Connell (1995) como sendo, ao mesmo tempo, uma posição nas relações de gênero, as práticas através das quais os homens e mulheres ocupam esse lugar no gênero e os efeitos dessas práticas nas experiências físicas, pessoais e culturais. Oliveira (2004, p. 13) proporciona-a como

um lugar simbólico/imaginário de sentido estruturante nos processos de subjetivação [...] que na qualidade de estrato constitutivo e articulado do 'socius', apresenta-se como uma significação social, um ideal culturalmente elaborado ou sistema relacional que aponta para uma ordem de comportamentos socialmente sancionados.

De acordo com Connell (1995, p. 189) “nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante”, explicitando que o gênero trata-se de um

produto histórico, o que possibilita mudanças de sociedade para sociedade e no tempo. A masculinidade, diante disso, segundo o autor, é uma configuração de prática que tem a ver com a posição que os homens ocupam nas relações generificadas. E a configuração de prática relaciona-se ao que os sujeitos fazem realmente e não aquilo que se espera deles, oportunizando que a reflexão de que à ação é atribuído racionalidade e valor histórico. Nessa argumentação, o autor destaca que as masculinidades estão relacionadas às práticas sociais e aos corpos, haja vista que “homens” exprime o entendimento de que são pessoas adultas com corpos masculinos

Antes apoiados na teoria funcionalista, os estudos que envolviam os homens pautavam-se nas diretrizes dos papéis sexuais<sup>37</sup>, atribuindo a cada sexo a (in)adequação de determinadas atividades como também a reafirmação da naturalização das características tidas como masculinas ou femininas.

Baseando-se nos estudos sociobiológicos, pouco ou quase nenhum esforço haveria de ser necessário para a naturalização dos papéis sexuais, sugerindo a hegemonia e dominação masculina sobre o feminino nas sociedades contemporâneas como pouco questionável. Interpretadas como “naturais” algumas características masculinas, justificam a moral da história que o homem é predisposto à agressividade, à competição, ao exercício do domínio e do poder e à poligamia. Também se incluem nesse catálogo masculino sua pouca afeição aos trabalhos domésticos, a escassa manifestação dos sentimentos, dentre outras características. Explicadas pela sociobiologia, matiz que considera que o homem teve seu

---

<sup>37</sup> ”Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]” (LOURO, 1997b, p. 24)

desenvolvimento genético na cadeia evolutiva diferenciado das mulheres (OLIVEIRA, 2004), o que confere aos sexos características e aptidões distintas.

Como propósito de explicar isso com um fato observado, vale ressaltar que nas escolas compreendidas na pesquisa, busquei percorrer os mais variados espaços das mesmas, acompanhando os professores com os alunos, ou mesmo quando não estavam com as crianças, no intuito de buscar conhecer melhor o contexto de atuação de cada professor. Na hora do recreio, quando deixava de fazer companhia ao mesmo na sala de professores, eu costumava, algumas vezes, ficar com os alunos para buscar conhecer um pouco melhor os mesmos e também aproveitar esse tempo para conversar mais abertamente com eles. Obviamente, essas conversas não aconteceram tão-somente nos intervalos, mas aproveitava o horário da merenda, o recreio, o caminho para a sala de aula ou outros espaços, para conversar mais à vontade com as crianças, questionar algumas coisas que pareciam peculiares e caras à pesquisa. Outras oportunidades mais explícitas referem-se aos vários ensaios para a festa junina nas escolas, que nem todos os alunos participavam e ficavam junto de mim observando os outros, como também, quando os professores se ausentavam da sala e, então, os alunos me procuravam mais abertamente para falarem de si. Também das ocasiões mais favoráveis para isso aconteceram na escola em que trabalhava o professor “Coringa”, porque, como já mencionado, as aulas aconteciam na sua maior parte fora do espaço circunscrito da sala de aula, ocorrendo freqüentemente no viveiro de mudas ou em outros espaços abertos da escola, o que permitiam os alunos buscarem vários espaços.

Pois bem, nessas conversas com as crianças nas três escolas, muitas vezes perguntei a elas o que era melhor, ter professor ou professora. Em um universo de mais ou menos vinte crianças indagadas sobre isso ao longo das observações,

apenas três responderam que ter professora é melhor. Claro que é importante considerar que, de maneira geral, as crianças se importam ou tem olhos para aqueles que estão mais próximos delas, no caso, o professor atual. Entretanto, como já dito anteriormente, na escola do Professor Carlos Roberto os alunos têm três professores que se revezam, ou seja, duas professoras e o professor participante da pesquisa; já na escola em que “Coringa” atua, o mesmo divide disciplinas com outra professora, trocando de sala quase todos os dias. Apenas na escola do professor Caio os alunos têm um único professor.

Sem dúvida, não quis com essa pergunta quantificar ou buscar descobrir a preferência por professores de um ou outro sexo, mas apenas possibilitar que a questão servisse de princípio para entender como eles lidavam corporalmente com os professores, se se tocavam, abraçavam-se. Mas um aspecto que me chamou muito a atenção nessas conversas é que todos os meninos (sexo masculino) questionados responderam que era melhor ter professor. Então, indaguei o porquê e, por repetidas vezes, escutei que ter professor é melhor, por que eles não gritam tanto. Pedi que explicassem isso melhor e, nas três escolas, ouvi alguns meninos dizerem que mulher grita demais, xinga demais!, fala demais!.

Logicamente, não era interesse dessa investigação buscar a compreensão do comportamento das professoras que os alunos tiveram em anos anteriores ou daquelas que, em sistema de separação por disciplinas, estão presentes no dia-a-dia daquelas crianças. Mas, a princípio, o que posso vislumbrar com essa questão é que os papéis ou características vinculadas aos sexos ainda se fazem muito presentes no senso comum, oferecendo às crianças a base de uma interpretação do que seja a mulher e o homem, com “características próprias” a cada sexo.

Ainda, destoando um pouco do foco central da pesquisa empreendida, mas não do meu interesse e responsabilidade com a educação, cabe questionar e refletir o que levou as crianças a dizerem, em grande número, que as professoras gritam e xingam demais. Claro que partem de suas experiências, o que nos impede, logicamente, de dizer que, em geral, as professoras são desse ou daquele jeito. Se bem que, seriam somente os reflexos de uma cultura patriarcal e machista ou realmente, naquelas escolas, as crianças têm tido professoras impacientes, nervosas em excesso, talvez em função de suas jornadas duplas (ou triplas) de trabalho?

Não tenho as respostas e, nesse momento, não posso aventurar-me nessa busca, mas fica a observação para que se busque conhecer a realidade cotidiana dessas e demais professoras, para que esforços possam ser pensados e articulados no intento de garantir aos alunos uma educação cada vez melhor. Certamente, essa atenção se estende aos professores espalhados nas grandes dimensões desse país, evidenciando a importância de mais pesquisas e investimentos em todos os setores da educação brasileira.

Retomando o recorrido sobre os estudos da masculinidade, Oliveira (2004) argumenta que no fim do século XX muitas pesquisas trouxeram na fisiologia cerebral a explicação da diferença entre os sexos, no que se refere ao pensamento, comportamento e propensões a cada um<sup>38</sup>. As divergências na fisiologia do cérebro explicariam algumas tendências e habilidades, tais como as propagadas que manifestam que os homens têm maior potencial no raciocínio lógico e habilidades matemáticas, por exemplo. Há que evidenciar que nessas pesquisas não se levava

---

<sup>38</sup> Para saber mais sobre o assunto, consultar Cardoso (1997), que categoriza esses atributos referentes a cada gênero de acordo com o senso comum, arrolando-os ao modo de pensar, de sentir, de agir e da sua relação com a natureza.

em consideração os modos de sociabilidade, os estímulos, as sanções sociais que permeiam a trajetória dos agentes, considerando como desviantes aqueles que não se enquadram nesses preceitos. Pensando ainda sobre esses estudos, muitos justificam a proeminência de cada sexo em determinadas profissões. Nesse aspecto, posso inserir os sujeitos desta pesquisa, considerados um pouco fora de lugar pelo senso comum, associando à docência com crianças o instinto maternal, o que impõe ao homem que queira trabalhar com crianças obstáculo ou impeditivo a serem superados.

Profundamente criticado por sua afiliação aos ideais funcionalistas, o modelo de papel sexual propicia uma construção dicotômica dos gêneros, numa perspectiva essencialista, que impossibilitava a compreensão de como esses papéis se modificavam ao longo da história e qual a participação dos sujeitos nessas mudanças, estancando os limites do entendimento do que é ser homem ou mulher. Nesse panorama surgem os “*woman’s studies*” em que proclamam a necessidade de romper com esses papéis, objetivando estudos que considerem “as experiências concretas de homens e suas práticas possíveis” (CARRIGAN, CONNELL & LEE<sup>39</sup>, apud CECCHETO, 2004). Nessa perspectiva, a masculinidade somente era considerada como adquirida nos processos de aprendizado a partir da consideração de regras e modelos, o que visualizava somente esses papéis, desconsiderando a dinâmica e as inter-relações entre os gêneros em todos os âmbitos da vida social.

Com a declinação do funcionalismo na década de setenta, as “políticas de identidade” que envolviam o movimento feminista e o gay, convergiram também o interesse de estudo da identidade masculina, buscando a explicitação do porquê da naturalização dos comportamentos e o poder a eles legitimados, evidenciando a

---

<sup>39</sup> CARRIGAN, T.; CONNELL, R.; LEE, J. Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, v. 14, n. 5, p. 551-604, 1985.

assimetria política entre os sexos, o que beneficiava um em detrimento do outro. A masculinidade, então, como construção social parte dos estudos sobre as mulheres, apoiando-se em sua teoria, para, posteriormente, consolidar seu próprio campo de estudos.

Carvalho (1999) no intuito de conceituar as relações de gênero, a partir do movimento feminista ocidental, tendo em vista a necessidade da construção identitária da mulher enquanto um significado político e a quebra das categorias homem e mulher, reconhece haver nesse empreendimento uma tensão entre posições divergentes dentro do movimento feminista e dos estudos de gênero, o que, nos dizeres de Ergas<sup>40</sup> (apud Carvalho, 1999, p.19, grifos da autora) “este movimento oscilatório tomou a forma de debate entre os defensores da ‘igualdade’ e partidários da ‘diferença’”. Com relação ao direito de igualdade, o movimento buscava que as mulheres tivessem os mesmos direitos que o homem nos diferentes contextos da sociedade: econômico, social e político.

O gênero converte-se, então, em uma explicação das diferenças através da natureza particular dos sexos, no que resulta em distintos traços da personalidade, maneiras de agir, dentre outros; em contrapartida ao se que acreditava anteriormente, de que os desígnios divinos ou da biologia eram a causa de tais distinções. Assim, segundo a autora, é preservada a polaridade sexo-gênero, tendo o primeiro, relação com a natureza e o segundo, com a cultura. Em face desse conceito surge a crítica:

No momento em que questionamos nossa própria idéia de natureza e da separação entre natureza e cultura, quando assumimos que as evidências oferecidas pela biologia estão enraizadas nas relações sociais, o conceito de sexo também perde sua pretensa autonomia pré-cultural e pré-social e deve

---

<sup>40</sup> ERGAS, Yasmine. O sujeito mulher: o feminismo dos anos 1960-1980. In: DUBY, George, PERROT, Michelle (orgs da coleção); THÉBAUD, Françoise (dir. do volume). **História das mulheres no Ocidente**, v. 5: o século XX, Porto, Afrontamento, São Paulo, Ebradil.



passar a ser subsumido no conceito de gênero. (CARVALHO, 1999, p. 30-1)

Os “*woman’s studies*” propunham na investigação da realidade social a consideração de como as relações de gêneros se constroem e se estabelecem, o que leva ao entendimento da necessidade da compreensão dos significados que as classes, os grupos sociais, os sujeitos, atribuem às diferenças de poder correlacionadas às diferenças de sexo. No entanto, de acordo com Bourdieu (1995) a dominação masculina, visivelmente pouco questionada, não requer justificção, haja vista sua visibilidade estar clara em toda dimensão social, expressa, por exemplo, em ditos populares, poemas e provérbios. Interiorizada há milênios pelos agentes, entre os corpos socializados e práticas rituais, tanto dos dominadores como dominados, ela naturaliza a dissensão entre os sexos, enquanto cristaliza as estruturas de dominação. Contendo em si uma dimensão simbólica em que o homem (dominador) intenta obter da mulher (dominado), como também de outros homens portadores de masculinidades marginais, uma anuência (submissão) que não passa pela consciência e reflexão dos que estão a eles submetidos.

Desestabilizada pelos movimentos feminista e gay, a masculinidade hegemônica teve que lidar com a exigência de direitos iguais entre os gêneros por estes movimentos, o que favoreceu várias mudanças no contexto em que vigorava o valor dessa masculinidade. Assim, quando as mulheres buscam a reivindicação de seus direitos, questionam as assimetrias nas relações entre homens e mulheres, reclamam as oportunidades iguais no mercado de trabalho e em outros contextos sociais e infligem aos homens a responsabilidade direta na participação da criação dos filhos, levando-os à reconsideração de sua identidade masculina. Nessa demanda, é importante considerar os “*Gays Studies*” que, partindo do

questionamento de alguns homossexuais norte-americanos acerca da heterossexualidade como única manifestação de uma sexualidade normal, como demonstra Badinter (1993), procuram destacar que os homossexuais são homens tais quais os outros, empreendendo o afastamento entre identidade masculina e orientação sexual, oportunizando um novo panorama epistemológico. Surge, assim, a desestabilização dos papéis sexuais que norteavam as atitudes e comportamentos masculinos anteriormente, considerando ainda que uma grande parcela dos homens (heterossexuais) afasta-se do modelo empreendido, legitimado, e nada questionado em tempos anteriores. É preciso levar em conta ainda que muitos dos homens não conseguiam personificar o ideal viril veiculado, e vários grupos masculinos que já não mais tinham seus comportamentos condizentes com esses papéis, buscaram, a contento, desvencilhar-se deles, o que seria um dos princípios basilares para a atual “crise da masculinidade<sup>41</sup>”. Há que justificar que essa é uma luta ainda em progresso, pois as diretrizes masculinistas até então vagam pelos espaços sociais em meio aos gritos de “viva a diferença!” moldando corpos e comportamentos.

Principalmente nos Estados Unidos, Canadá Austrália e alguns países da Europa, foi percebida a necessidade de repensar a masculinidade, inaugurando os “*Men’s Studies*”, considerando que sua característica antes universal da mesma, a superioridade do homem sobre a mulher, em um atavismo biológico, e os outros grupos considerados *outsiders* (negros, judeus, homossexuais, dentre outros). Há que se destacar que o advento da Aids também promoveu o interesse pelos estudos dos homens/masculinidades, objetivando a discussão de temas relacionados à homo-orientação e à sexualidade masculina exercida além das paredes limítrofes do

---

<sup>41</sup> Ver Badinter (1992), Nolasco (1995), Connell (1995), Caldas (1997), Arrilha (1998), Oliveira (2004), dentre outros.

lar que, fatidicamente, seria fator implicante na contaminação de mulheres casadas pela doença.

Os estudos sobre as masculinidades que, primordialmente partiram da teoria dos papéis sexuais, ao romper com essa perspectiva, propuseram uma nova abordagem e reflexão acerca da masculinidade, dispondo-a como uma categoria relacional, construída socialmente, sendo, portanto, histórica e mutável, assim como a feminilidade. Portanto, não existe “um modelo masculino universal, válido para todos os tempos e lugares [...] a masculinidade difere segundo a época, mas também segundo a classe social, a raça e a idade do homem” (BADINTER, 1993, 27-8). Nesta acepção conclui-se que o homem assim se faz no transcorrer de sua vida, evidenciando que as masculinidades transmitem-se e constroem-se no seio da cultura.

Na década de 1970, aflora o movimento de libertação masculina com o empenho de buscar a reestruturação da masculinidade abalada, através de aquisição de um estado em que vigorasse o equilíbrio e a maturidade, subsidiados na harmonização dos comportamentos masculinos com aqueles padrões comportamentais típicos provenientes da masculinidade inscrita no inconsciente coletivo, como infere Oliveira (1995). O movimento mitopoético, realçado pela obra *Iron John*, de Robert Bly, colocado em evidência na mídia na época, incentivava os grupos terapêuticos, a auto-ajuda, a discussão política como ardis nos estímulo à adoção daquele padrão de masculinidade tradicional. Buscavam explicação da inadequação de alguns homens na sua sociabilidade contemporânea no fato de os agentes masculinos serem socializados por mulheres, tais como a mãe e as professoras, o que, nestas interações, verificava-se a perda da virilidade. Propunham, dessa maneira, que esse prejuízo seria resolvido nos encontros entre

os grupos masculinos afeitos ao movimento. Esse empreendimento referia-se à recuperação psicológica, face ao desconforto sentido pelos homens heterossexuais e às suas incertezas sobre o gênero (CONNELL, 1995).

Há que se destacar ainda a existência de outros movimentos que buscaram a todo custo a validação e a continuação dos valores e características dominantes masculinos, tais como os cristãos conservadores, que pregavam a importância indiscutível da família na estrutura social e do poder patriarcal como protótipo de segurança e estabilidade.

Ainda dentro do “*men’s moviment*”, foi promovida a idéia de que os próprios homens também sofriam os efeitos da dominação masculina, remetendo-se aos fardos da masculinidade, aludindo ao homem como um ser frágil e constrangido, o que engendrou um discurso vitimário que encontrou arestas e ainda suspira nos dias atuais. Tal discurso preconiza uma maior flexibilidade masculina, a veiculação de um homem mais sensível, tolerante e mais humano, ao contrário da concepção machista, rígida e com pouca possibilidade de expressão de seus sentimentos, como demonstra Oliveira (2004). Ainda segundo o autor,

O interessante na argumentação é sua forma exemplar quanto aos aspectos que considero fundamentais para a formulação do discurso vitimário sobre a masculinidade. A psicologização, apoiada na dinâmica da relação mãe e filho, alinha-se com a teoria funcionalista dos papéis, modelo sociológico em que se baseiam tais análises. Além disso, tem-se também a crítica ao sistema econômico e sua estrutura de trabalho como fonte de angústias e dissabores, típicos da condição de existência do agente masculino. (OLIVEIRA, 2004, p. 177)

De tal sorte, tais argumentos possibilitaram a visão em que passa a se considerar a masculinidade como uma condição que aflige, que angustia seu portador; de opressor o homem converte-se no sexo frágil. Ainda, segundo Oliveira,

alguns estudos apontam essa fragilidade como argumento para a edificação de um corpo esteticamente perfeito, encontrando na rigidez, na força e musculosidade a compensação para suas carências e inseguranças.

O discurso vitimário propagador da crise da masculinidade desconsidera fatores socioestruturais que se encontram presentes nas relações de gênero e que garantem a soberania masculina, como também se ilude com a quebra entre as estruturas psíquicas masculinas e a vontade dos homens, considerando a possibilidade de que a masculinidade “tivesse domínio sobre os homens e atuasse independente de sua vontade” (OLIVEIRA, 2004, p. 185). Acreditando que os idealizadores de tal discurso negligenciam que “antes de ser vítima, o homem é beneficiário do sistema de gênero vigente”, no que Oliveira (2004) argumenta a possibilidade de custos para os homens buscarem o topo; contudo, a masculinidade é portadora de privilégios diversos em diversos setores da sociedade.

Como podemos perceber, o que está em jogo são as masculinidades (plurais), tendo em vista as relações entre os sujeitos. Desta perspectiva, Connell (1995) agrega a idéia de que a discussão sobre o masculino deve, necessariamente, abranger homens e mulheres sem universalizá-los. Significa que o gênero vai além das interações entre homens e mulheres ou caracterizações relacionadas ao corpo em vista da diferença sexual. Há uma maior amplitude, pois abarca também a ideologia e política que, no transcorrer da história, são difundidas pela família, religião e escola, dentre outras agências de socialização. Assim, as masculinidades são múltiplas, fluidas e relacionais e mudam de uma cultura para outra; em uma mesma cultura através do tempo; durante a vida de qualquer homem individualmente e entre os diferentes grupos de homens conforme sua etnia, classe,

e preferência sexual. Elas (as masculinidades) estão num campo constantemente em disputa e transformação, que se situa no interior de relações de poder.

As identidades são plurais, e várias são as possibilidades discursivas na representação de gênero, não obstante, ainda algumas identidades serem tidas como legítimas e superiores às demais. Desse modo, trata-se de princípio importante buscar a compreensão de como se estruturam as relações de gênero, almejando o entendimento de como a cultura define as condutas e os sentimentos convenientes dos homens – professores, propriamente em relação às interações corporais com as crianças, aqui investigados, evocando a compreensão de Connell (1995, p. 189), ponto fundamental para o estudo acerca das masculinidades:

O gênero é uma estrutura ampla, englobando economia e estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional. O gênero é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos 'papéis de sexo' ou a biologia reprodutiva seriam [...] Diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social [...] Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades em torno dela (grifos do autor).

Nesse sentido, retomando o que diz Scott (1995), o gênero é uma categoria de análise da vida social que, juntamente com as categorias de etnia e classe, pode promover novos questionamentos, possibilitar a revisão de conceitos e de antigas formulações, tornar os sujeitos e os processos nos quais se encontram evidentes, e que por ventura ainda sejam ignorados, a exemplo da corporeidade e das identidades a ela inerentes. Indo além do que se refere ao desempenho de papéis sociais, a categoria de gênero reporta à construção de identidades (múltiplas) de mulheres e homens no interior das relações e práticas sociais, em meio às relações de poder.

O corpo está presente nessas análises, convertendo-se em objeto de investigação sociológica e histórica, dado que

no gênero, a prática social se dirige aos corpos [...] as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante". (Connell,1995, p.189).

Dito de outro modo, no corpo e em seus movimentos estão inscritas as marcas diferenciadoras de homens e mulheres, na condição generificada de masculino e feminino. Então, mesmo participando de um local de trabalho marcadamente feminino, os professores têm em seus corpos, ou seja, sobre si, os sinais do imaginário cultural, das crenças, das representações que ele mesmo faz, como também os outros, do que seja um corpo masculino.

Eu sou meu corpo. Atualmente, mais do que em outras épocas, a identidade constrói-se tendo como princípio a corporalidade, de acordo com sociólogo espanhol Manuel Castells (1996), destacando a emersão crescente dos "supermercados de fantasias pessoais", em que as pessoas no lugar de produzirem, cada vez mais, consomem umas as outras.

Nesse mundo mercantilizado, o corpo transforma-se num produto como tantos outros e que pode ser comprado, adquirido em academias, em lojas de suplementos alimentares, em clínicas estéticas, dentre outros locais de compra e exposição do próprio corpo. Os corpos masculinos fortes e esbeltos são consumidos nas revistas, em anúncios publicitários, nos cinemas, nas competições esportivas, dentre outros espaços; tratando-se de um corpo em série, (re)produzido, de maneira geral, de acordo com os cânones estéticos em voga. Tem seu valor de câmbio,

aumentado com o consumo dos mais variados recursos embelezadores e rejuvenescedores.

Aqueles que não atingem tal ideal estético e simbólico vêm-se frustrados pela impossibilidade deste, como têm apontado as pesquisas e notícias vinculadas nos mais diversos setores. Como exemplo, cito a investigação de Richard A. Leit da Sociedade de Saúde Mental Staten Island em Nova York que diz que "a mensagem é que os homens podem ser afetados pelas imagens de corpos masculinos veiculadas pelos meios de comunicação, assim como as mulheres o são pelas imagens de corpos femininos"<sup>42</sup>. Entrevistando oitenta e dois estudantes universitários, concluiu que aqueles a quem foram mostrados slides de revistas populares e anúncios de catálogos de roupas com corpos tidos como ideais, consideraram seus corpos muito mais distantes daquele protótipo de corpo valorizado que os outros estudantes que viram anúncios neutros, nos quais não se destacava o corpo. Ainda, os primeiros, viram seus corpos menos musculosos do que eram na realidade.

Tendo isso em conta, concordo com Najmanovich (2001, p. 20) quando considera que a revolução cartesiana estende suas implicações ao mundo contemporâneo acerca do pensamento da corporalidade. Segundo a autora,

em primeiro lugar, *legítima filosoficamente e explícita uma nova forma de ver e relacionar-se com o mundo* que havia aberto a arte – com a perspectiva – e a ciência, com o método experimental e a quantificação, e a vida do cidadão, com a difusão das relações mercantis e as matemáticas em cada vez mais amplos setores sociais. Essa nova sensibilidade confere alta prioridade ao visível, enquanto fonte de representação sistemática, ao reprodutível, enquanto forma de eliminar incertezas, ao mecânico e previsível, pois permite a manipulação (grifos da autora).

---

<sup>42</sup> Da Reuters Health em 10/04/2002, vinculada a matéria na FolhaONLINE no seguinte endereço: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u14267.shl> com acesso em 14/08/2005.



Caminhamos em meio a *outdoors*, deparamos com imagens e anúncios na mídia que clamam, que nos perseguem dizendo que podemos ter o corpo que queremos, que “almejamos” e que pode nos proporcionar “passe livre” a diversos locais, que pode nos levar às festas mais legais e a conhecer as pessoas mais interessantes<sup>43</sup>. Esse corpo apresentado nos veículos de comunicação refere-se a um corpo virtual, manipulado, medido, (re)construído artificialmente e propagado de modo a levar-nos a considerar que nosso corpo tem um defeito, não correspondente às expectativas, tal qual um objeto defeituoso qualquer. No outro extremo, observada a “malhação” e seus instrumentos tecnológicos, o corpo pode ser entendido como uma “máquina de alta performance<sup>44</sup>”.

Nessa busca contemporânea de atender ao ideal de corpo difundido pela mídia, e considerando que não nos é possível ter uma visão clara, imediata de nosso próprio corpo, já que se trata de representações e crenças, concordo com Nietzsche que considera que todo conhecimento é “interpretação”. Assim, carecemos dessa *objetividade* e somos muito mais influenciados pelas imagens de corpo vinculadas na mídia, que publiciza de modo *naturalizado* corpos esculpidos, formas perfeitas e pouco acessíveis à grande maioria dos homens. Esses saberes midiáticos sobre o corpo, os discursos médicos, estéticos, de professores de educação física e *personal trainers* não se tratam apenas de informações que estão à disposição da população no intuito de garantir-lhes maior qualidade de vida e prazer, mas são prescrições comportamentais e controle da vida corporal cotidiana. Nesse jogo,

---

<sup>43</sup> Acerca do tema, recomendo a leitura do livro “Nu & Vestido” (2002), organizado pela antropóloga Mirian Goldenberg. Neste trabalho, o corpo carioca provoca uma verdadeira explosão de significados, revelando as especificidades da cultura da cidade maravilhosa e a expressão e inter-relações dos corpos brancos, morenos, mulatos ou negros, nus e vestidos.

<sup>44</sup> De acordo com Fraga (2000b).

percebe-se que o corpo é constantemente atravessado pelas mais diversas pedagogias, é objeto de controle e consumo, o que evidencia o êxito do poder disciplinar tratado por Foucault; um poder que perpassa toda a vida do indivíduo, onde hábitos tornados rotineiros vão, pouco a pouco, adestrando os corpos. Acerca disso, Foucault (1987, p. 28) considera que o corpo

também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação essa constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

Ao contrário do que se pode pensar, mesmo considerando os discursos em favor da diferença no mundo contemporâneo, podemos vislumbrar que os avanços científicos e tecnológicos nos mais variados campos, em lugar de oferecerem a oportunidade de sermos quem realmente queremos ser corporalmente, há um afunilamento dessas alternativas e referências. Os modelos estão dados, inquestionáveis, expostos nas variadas vitrines sociais. Assim, de maneira geral, nossos gestos cotidianos pautam-se na visão corporal desses ícones, fazendo com que nos vistamos, que nos construamos corporalmente de acordo com esses parâmetros ditados pela moda. No entanto, há que se considerar que é para poucos segmentos da população o acesso a um perfume Hugo Boss, um casaco Armani ou uma calça Renato Loureiro, para não dizer das grifes nacionais, cujo alcance é validado pelo capital sócio-econômico de cada um. Como um prolongamento da pele, as roupas também constroem o corpo, (re)estruturando a apresentação de

cada usuário, funcionando como sinais distintivos sociais de classe e etnias, dado que a vestimenta trata-se de uma linguagem simbólica, que permite ao homem a expressão e entendimento de um conjunto de idéias como a ocupação, as ocasiões sociais, o nível de quem “utiliza” a roupa, como também suas emoções, sinais de reconhecimento e resistências...

Ainda, o alcance do corpo “perfeito” está próximo de bem poucos, dadas as variantes genéticas, como também desigualdades econômicas e sociais do país e do mundo, que impossibilitam a conquista, ou compra, do “corpo perfeito”. A academia, com todos seus recursos para a construção corporal, não está acessível a todos os homens, bem como os cosméticos, a cirurgia estética, dentre outras maquiagens para a melhoria plástica de acordo com a moda como também os recursos para esconder os pequenos “defeitos” do corpo. Mas podemos indagar: qual o objetivo de os homens recorrerem à cirurgia plástica, usar de horas e mais horas de malhação diárias para alcançar o controle de estético de seu corpo? Como mencionei antes, o corpo é cartão de visitas que, aos olhos de muitos, possibilita o acesso aos vários espaços sociais, além de ser elemento que possibilita maior visibilidade e destaque nas sociedades cada vez mais exigentes. Também, pela busca do corpo ideal, pode-se vislumbrar uma maior aceitação e converter-se em homem mais atrativo e sexualmente desejado.

Cada vez mais preocupados em ter o corpo plasticamente perfeito, os homens, em geral, tem dirigido novos olhares a outras partes do corpo que, anteriormente, eram desconsideradas por estes por estarem associadas ao gênero feminino. A bunda<sup>45</sup>, por exemplo. Ombros, braços e peitorais hipertrofiados sempre foram as partes mais valorizadas no corpo masculino pelos homens, representando

---

<sup>45</sup> Deixar o bumbum sarado, bem definido, agora também virou o sonho dos homens – era a chamada da matéria de Celina Cortês (2005) na Revista Istoé.

os atributos da virilidade, no entanto, os glúteos e pernas vem continuamente ganhando maior atenção nos espaços estéticos, sendo procurados na academia exercícios para tonificar e deixar os glúteos bem definidos (CORTÊS, 2005). Assim, as nádegas são parte importante do corpo e, nas masculinidades, assinala seu papel na construção das identidades sexuais.

O corpo é inseparável de nossas identidades, porque o corpo é o princípio e fim de meu contato com o exterior, com o mundo, base de minhas experiências, por isso somos essencialmente seres corpóreos. No entanto, o corpo, mais do que veículo para estar no mundo (MERLEAU-PONTY, 1994), converteu-se em medida de valor simbólico, uma expressão particular de ser e estar na sociedade, constituindo e constituindo-se nas identidades.

As identidades, então, tendo o corpo como referência e constituinte primários, transitam ansiosas desse corpo propagado como fonte de bem-estar e possibilidade de realização pessoal, como temos visto em comerciais de produtos emagrecedores, por exemplo. “Emagreça e transforme sua vida!”, exibindo imagens de pessoas contentes, realizadas, em meio a outras pessoas bonitas e magras, igualmente felizes. Novas identidades são oferecidas pela mídia, através de um corpo “sarado”, com seus peitorais destacados e braços volumosos.

Isso posto, passo a ouvir meus sujeitos, procurando dialogar com suas memórias e interpretá-las tomando como referência os autores que aqui trouxe. Mas tendo consciência de que o que se apresentará é tão-somente uma interpretação possível.

## 4 . CORINGA

“O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade unânime, um estado de guerra e paz, um rebanho e seu pastor”.

Nietzsche

Seguindo o caminho para a escola a pé, trajeto esse feito já repetidas vezes, escuto desde longe vozes, ruídos provocados pelos alunos na área externa da escola. Tentava identificar sua razão, o que acontecia... Aproximando-me mais, pude identificar a voz remota de “Coringa”: “Larga a muda! Larga a muda!”

Observando-o, notei que mais uma vez não se fazia diferente no estilo de vestir-se. Encontrava-se de bermuda, de um xadrez branco e preto desbotado, uma blusa de malha cinza de mangas longas com o logotipo de uma escola qualquer, sandálias de tiras largas mal-abotoadas, cabelos presos por um elástico, daqueles de prender dinheiro, boné preto e óculos de grau. Realmente, num estilo próprio, que aos olhos dos outros pode parecer um pouco descuidado, um tanto quanto relapso, mas um estilo seguido e mantido fielmente, sem dúvida.

Recebido com sorrisos e abraços por uma quantidade significativa de seus alunos, depois de cumprimentar a todos, busquei um local de onde pudesse observar e não atrapalhar o plantio de mudas que fazia o professor com as crianças numa área ao lado do prédio da escola. Do meu posto, sentado com o inseparável caderno de campo, olhando aquela “mexida”, veio-me uma frase à mente, relatada por “Coringa” em uma das sessões da coleta dos depoimentos: “Você é sempre

você! Isso não te incomoda não, você ser você?” – perguntou-lhe uma amiga e companheira de trabalho, quando após oferecer-lhe uma camisa “da cor da moda”, ele agradeceu e disse que se ela quisesse agradecer-lhe mesmo, que comprasse uma camisa branca com a estampa de uma banda de rock que estava sendo vendida numa banca da rua tal. E assim ele é, fiel ao seu estilo, sem importar-se tanto com o que as outras pessoas pensam de sua apresentação corporal.

De bermudas, blusa de cores básicas, geralmente branca ou cinza, muitas delas bem surradas, tendo alguma estampa e nome de famosas bandas de rock, e as inseparáveis sandálias de couro, brinco em uma orelha, assim se apresentava nos dias que convivi com ele na escola. Aliado a isso, raramente deixava de usar um boné preto, estampado com o nome de outra banda de rock.

Sem demonstrar qualquer preocupação com os ditames da moda, muito pelo contrário, ou com uma possível representação dos outros acerca de um vestuário “adequado” para a figura docente, acredita que “o vestuário que é adequado na sala de aula é aquele vestuário que te deixa bem na sala de aula. Esse que é o vestuário adequado” – afirma; porque, segundo sua opinião, estando com uma roupa que não combina consigo, com seu jeito de ser, sente-se limitado, preso, sufocado.

#### **4.1. Vivências: do corpo próprio ao corpo discente**

Quando criança, acostumado que era à liberdade, à percepção e vivência corporal espontâneas em casa e no “mundo da rua”, a que faz muitas referências em todo o relato e considera sua primeira escola, fonte rica de várias experiências; onde

estava sempre metido em brincadeiras como soltar pipa, fazer represa com a enxurrada, guerrinhas e castelos de barro, brincar de bola, de pique com os colegas “de todos os tipos”, pois, excluindo-se as refeições, hora do banho e de dormir, era lá que se encontrava, brincando, descalço ou de chinelos. É nesse espaço, da rua, que aprendeu as primeiras letras e números, levando para escola saberes significativos e muito importantes para sua vida, experiências que o marcaram e que constituem referência importante acerca de como ele se construiu, fez-se homem e professor. Preocupado com a saúde desde muito novo, comumente não deixava de estar de boné para proteger-se do sol, hábito que mantém até os dias atuais. Corria muito, pulava, divertia-se em abundância, sinestesticamente, vivenciando o seu “estar no mundo” de maneira integral, já que a existência situa-se no corpo, sendo a corporeidade sua forma de manifestação, pois “a história do homem é feita pelo corpo, com o corpo, no corpo e através do corpo, pois todas as experiências humanas só se tornam possíveis por ele, com ele, nele e através dele” (SOUZA, 1992, p. 52).

Referente a isso, ao relembrar os fatos de sua existência, “Coringa” percebe-se como ser corpóreo, um ser situado, engajado no mundo, como podemos notar:

Então, assim, eu fui criado de uma maneira muito independente. Desde pequeno era eu mesmo resolvendo meus próprios problemas, com essa independência. Quer ver um exemplo simples? Levantava de manhã, por exemplo. Minha mãe já tava trabalhando, minha mãe não parava o serviço dela e ia fazer café, colocar quitanda na mesa pra mim tomar café não. Era eu mesmo que levantava, eu mesmo que pegava lá e comia aquilo que eu queria. Eu mesmo fazia o meu suco e pronto. Era desse jeito. Ela só perguntava: ‘Você já comeu isso?’ [...] Uma rosquinha de nata, por exemplo, tava numa lata no último degrau do armário, por exemplo... ‘Ah, mãe, não achei a rosquinha de nata não’ ‘Tá lá no último degrau do armário’. Se eu não alcanço, eu vou lá, pego uma cadeira, subo na cadeira e pego a lata que tá lá no último degrau. A lata tá muito fechada, não dou conta de abrir ela não? Eu pego então o garfo e vou tentar abrir a lata.

Ora, como já manifestei, o corpo é o que possibilita o “estar no mundo”, dado que “se o corpo pode simbolizar a existência é porque a realiza e porque é sua atualidade” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 227). E a criança, em sua condição essencialmente sensível, não hierarquiza o pensamento e a sensação, não os vivencia como elementos dicotômicos. Faz-se inteira, total, dado que as instituições sociais ainda não impuseram de forma determinante o valor da sobreposição da razão ao corpo, impondo-lhe limitações na expressão e vivência corporal.

Dessa maneira, “Coringa” vivenciava na sua infância a liberdade de ser, estar, expressar-se enquanto ser encarnado no mundo, sem as limitações muito rígidas, até que, ao entrar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, experimenta seu “primeiro bloqueio a nível de formação pessoal [...]”, a que assim se refere:

E quando eu cheguei lá foi um baque muito grande. Primeiramente porque eu lembro que foi a primeira vez que eu fui usar tênis na minha vida. Porque até então eu não conhecia tênis. E na norma da escola os alunos tinham que ir de uniforme e de tênis preto. Eu usei um tênis Montreal ginasta que dava um chulé danado, esquentava o pé, brincadeira... Pra quem era acostumado a usar só chinelo e andar descalço ali era uma tortura! Meia branca até na altura do joelho. Calção feito de tecido azul e uma camisa branca de botão. Esse era o uniforme da escola. Não podia destoar dessas normas. Eu lembro que o tênis esquentava muito o meu pé. A meia na altura do joelho me incomodava pra caramba.

Devemos considerar que o corpo está imerso em um campo político, em que as relações de poder atuam sobre ele através de forças que o marcam, cerceiam-no, impõem-lhe sacrifícios e constrangimentos, exigem-lhe comportamentos e significados. Buscam a imposição do enquadramento dos corpos numa certa ordem vigente, que garanta seu controle e submissão. O uniforme, como podemos notar, marca de homogeneização das pessoas, já deixa claro para todos a condição de



cada um, a certeza daqueles que são subalternos, iguais numa mesma escala e que estão imediatamente sob as ordens e poder dos outros. Sim, aqueles que não se enquadram no uniforme, os professores e outros membros do corpo diretivo escolar, têm a primeira marca de seu poder sobre os outros na não homogeneidade na sua apresentação corporal. Têm a liberdade de ser ou apresentar-se diferentemente dos alunos, com um pouco de mais liberdade que os submetidos a si.

E nessa relação de poder unilateral, os alunos muitas vezes têm de suprimir os desejos e necessidades próprios, dado o controle exercido sobre os mesmos pelos professores e outros acerca de seus corpos. Trata-se de uma relação de pseudopropriedade, em que os alunos já não mais têm o domínio de si, entregando involuntariamente seu corpo, ou melhor, a si mesmos, àqueles que podem responder por suas necessidades e carências no momento, dada a hierarquia instaurada. Isso fica claro, conforme podemos divisar na fala de “Coringa”:

Umás coisas, por exemplo, que eu me recordo eu não entendia porque, isso não me entrava na cabeça, se o meu colega tá no banheiro e se eu tô com vontade de ir no banheiro, por quê que eu tenho que esperar ele chegar pra mim poder ir? Isso não entrava na minha cabeça! Eu não conseguia entender por que tinha que ser assim. [...] Uma outra questão, se eu tô com sede num período mais quente por que eu não posso levantar da sala e ir lá no bebedouro e beber água? Eu tenho que chegar, pedir autorização pro professor, ele vai ver se pode ou não... O quê que acontece? Em casa, como você tem uma liberdade muito grande e no mundo da rua também, você age de acordo com as necessidades que você tá tendo, então, na escola você tinha que ficar dando notícia de tudo. Então, na verdade, é como se eu tivesse de pés e mãos algemados.

A escola tinha uma norma que era da seguinte maneira. Às vezes era uma merenda que você não agradava muito, mas às vezes ela colocava demais e você tinha que comer tudo. Que não era bem visto por parte da escola aluno ficar deixando sobrar merenda no prato. Tinha esse detalhe. Então assim... E eu já era acostumado a eu mesmo me servir. E lá eu tinha que me sujeitar que outra pessoa servir pra mim

Ele demonstra sua incompreensão e contrariedade acerca desse poder controlador, que busca a obediência e submissão em todos os tempos e espaços da aula. Esse poder sobre os corpos, a busca de sua domesticação faz com que o movimento, a expressão de si acabe ficando fora dos muros da escola, impondo que “do corpo em movimento antes da escola, passamos ao corpo que se movimenta pós e paralelo à escola” (PREVE e CORRÊA, 2000, p. 63). O corpo, então, é enquadrado dentro de redes que impossibilitam que expresse suas necessidades e particularidades, treinado para o silêncio, para que não fale de si; adestrado num modelo de fala, como também para a concepção e uso do tempo e espaço de uma forma peculiar, condizente com o ambiente em que se encontra (LOURO, 1999).

Diante de tais exigências quanto ao silêncio e condição estática do corpo, somos levados à consideração de que o correto, o educado seja a ausência de movimentos e, ainda, enfatiza que na escola a prioridade é o intelecto, o cognitivo, esquecendo-se de que o conhecimento é primordialmente sensível (MERLEAU-PONTY, 1996). Dessa maneira, os movimentos, a expressão corporal espontânea ficam circunscritos à hora do recreio e aulas de educação física, se é que também acontecem espontaneamente nesses tempos, levando os alunos nos demais momentos do horário escolar, a manterem-se sentados, praticamente imóveis, com o olhar direcionado sempre para frente e para o professor. Isso é que a Escola e os professores em geral esperam! Mas é sempre assim? Quando os corpos e comportamentos não se ajustam às expectativas daqueles, a indisciplina emerge como explicação para tal insucesso, sob seu ponto de vista.

E era uma escola que tinha normas disciplinares mais rígidas. Eu lembro que a gente sentava em cadeiras que eram de dois alunos. Então, tinha um cestinho que ficava debaixo da carteira. Quando você ia apontar o lápis, colocava a ponta de lápis ali e só poderia levantar pra jogar a ponta de lápis no lixo na hora do recreio. Quer dizer, até então você não

poderia sair daquela carteira. [...] Então, quer dizer, eu ficava num espaço muito limitado. Ficava praticamente preso, né, condicionado.

A escola, como outras instituições sociais, promove a estratificação do corpo através de um gama de determinações vividas em seu cotidiano, tais como a imposição de horários, inclusive para poder ir ao banheiro ou sentir sede, determinação de movimentos, e quando estes devem acontecer, de localização, hierarquização e relação entre os corpos. Promove sua organização e controle, fazendo com que passem a mover-se e manifestar-se a partir de uma intenção institucionalizada.

Nesse sentido, a determinação do tempo e dos espaços trata-se de mais uma estratégia onde é estabelecido o lugar de cada aluno, o espaço, restrito, a ele “ofertado”, num mecanismo de controle e regulação dos corpos muito eficaz, que tem a intenção de minimizar as dispersões dos alunos durante as aulas e garantir o silêncio exigido e tão valorizado por grande parte dos professores, como também a disciplina a partir do lugar determinado para cada um. Diante disso,

importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como se encontram os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos [...] uma pressão constante, para que submetam todos ao mesmo modelo, para que seja todos juntos obrigados ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’ (FOUCAULT, 1996, p. 132-163, apud FRAGA, 2000, p.47, grifos do autor)

Para “Coringa”, a escola foi em grande parte de sua vida uma limitação, um cerceamento à sua liberdade<sup>46</sup> e vivência, uma imposição que ia de encontro a sua natureza de ser e estar no mundo. De família de classe operária, com poucos recursos financeiros, não contava com muitos brinquedos comprados ou sequer tinha televisão em casa, até os nove anos e, mesmo quando esta foi adquirida pela família, muito em função da mãe desejar que ele e o irmão, quatro anos mais novo, detivessem-se mais em casa, haja vista terem se mudado para uma rua mais movimentada, ele manifestou que o novo aparelho não o prendeu dentro de casa, como o esperado. Atraía-lhe tão-somente o “Sítio do Pica-pau Amarelo” e, quando do término deste, corria para a rua para brincar com seus colegas.

Consciente de sua origem e tipo de vida que levava, afirma que “as normas disciplinares também da escola eram muito rígidas, pelo padrão que era exigido na época. Era rígido devido ao mundo que eu vim, porque (para) os outros colegas meus não tinham problema”. Ou seja, ele considera que a disciplina, o controle exigido pela escola em todos os momentos era muito duro, considerado ao que estava acostumado em casa e na rua, mas que para os outros colegas, as normas eram encaradas talvez com naturalidade, já que tinham uma vida mais controlada, mais regrada, na sua visão. A isso se refere ao fato de que era uma escola tida como modelo na cidade e considerada uma das melhores da região, destinada aos filhos da classe média da cidade que já deveriam estar mais habituados com a organização e controle dos corpos nos espaços, e não a um menino pobre como ele, que ficava quase o tempo na rua brincando com os colegas.

---

<sup>46</sup> A liberdade para Gonçalves (1994, p. 88) “significa a possibilidade de integrar os limites de ordem física e os limites de ordem vital à totalidade dialética consciência-corpo, transformando esses limites e ultrapassando-os, num projeto existencial que vincula o homem a seu mundo. Assim, a ação humana será tanto mais livre quanto mais o indivíduo conseguir superar suas próprias contradições, assimilando-as em um nível superior de integração”.

Sua entrada nessa escola se deu com a ajuda de uma vizinha de sua família, que era amiga de uma delegada de ensino na época. Por relações de favor, conseguiu a vaga tão sonhada pela mãe, no entanto, aquela se converteu em marcas significativas em sua personalidade. Nem no recreio podia aproximar-se do que estava acostumado fora do ambiente escolar, as brincadeiras de que tanto gostava. Acostumado a correr, a saltar, movimentar-se livremente, começou a ensinar para os colegas da escola essas brincadeiras e jogos, no que a escola repreendeu-o, por tratar-se de brincadeiras muito agitadas, em que os alunos tinham que correr muito, como ele mesmo diz. Sobre essa vigilância incessante dos corpos, posso entender que a instituição escolar buscava manter as vidas, as atividades, e até mesmo os prazeres dos sujeitos sob o controle e disciplina com base nos regimes administrativos (FOUCAULT, 1996), impondo aos sujeitos muitas restrições nos comportamentos e atitudes.

Assim, distante de seu mundo, não gostava da escola, queria furtar-se de seu espaço, porque considerando a vida a que estava acostumado, era-lhe penoso aquela imobilidade exigida, isso porque, como considera Santín, “o homem, em todas as suas funções e vivências precisa ser corpo, que é bem diferente de dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade se confunde com a corporeidade” (SANTIN, 1987, p. 50).

Aliada a mesmice do ambiente escolar, os castigos a que era submetido por sua letra não se adequar ao padrão exigido fazia com que cada vez menos gostasse da escola. A busca pela normatização e regulação de sua letra, fizera com ele tivesse que fazer muitas cópias impostas pela professora, no intuito de que sua letra se fizesse melhor, o que lhe causara muitas dores, físicas e morais. Porém, consciente de que esse poder permeia tudo e todos, não culpa a professora por

essas atitudes, pois a considera também uma “vítima” do sistema, por acreditar que era ela também cobrada, no que se refere à aplicação das normas a seus alunos. Acredita que havia uma pressão sobre ela para que buscasse adequar seus alunos às normas e fizesse com que avançassem bastante na aprendizagem, dado que estava com a pior turma da escola. Vítima e algoz, a referida professora não deixou boas lembranças em “Coringa”.

Então, por não querer ir à escola, era sempre repreendido pela mãe, que ansiava o melhor para o filho, no que se referia a uma boa formação escolar. Mas era mesmo boa a escola, adequada a esta criança?

Acrescentado a essa incompatibilidade entre ele e a escola, soma-se a isso tudo um fato que o marcou muito, dado o constrangimento a que foi submetido nesse mesmo estabelecimento de ensino. A escola tinha as turmas divididas em classes A, B, C e D, pelas quais ele percorreu em poucas semanas. Começando a estudar na classe A, considerada a melhor turma tendo em vista o agrupamento homogêneo dos alunos quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, caiu para a B e assim sucessivamente, chegando à classe D em pouco tempo. No entanto, o que mais o oprimia era a separação do material por cores, de acordo com cada sala. Os cadernos e livros eram todos encapados por determinada cor, que distinguia os alunos e, obviamente, os marcava também. Assim, segundo ele, “por mais que a gente quisesse camuflar não tinha como. Você estava na sala dos atrasados. E essa divisão era nítida na escola. Tinha os alunos que eram mais adiantados e tinham os alunos que eram mais atrasados.”

Constrangido, ou mesmo humilhado pela marca colorida<sup>47</sup> que o perseguia, nem tudo era tristeza para ele naquela escola. Considerando que sua desinibição viera do “mundo da rua”, ele era constantemente convocado a fazer parte das atividades artísticas da escola, mesmo não sendo considerado um bom aluno pelas professoras em geral. Por não ser tímido, participava dos teatros e jograis, sendo sempre solicitado por duas professoras, pelas quais tem muito carinho e boas lembranças.

#### **4.2. Encontros... inclusive consigo mesmo**

O gosto pela representação, pelo universo do faz-de-conta e da re-vivificação de personagens importantes da história é ainda forte em sua vida, já tendo participado na encenação da paixão de Cristo na Semana Santa várias vezes. Como ostentava uma densa barba aliada aos cabelos compridos foi, neste ano, o Cristo da Sexta Estação na cidade de Ouro Preto, famosa por seus casarios e monumentos históricos, com também pela religiosidade cultivada e vivenciada em suas ruas, ladeiras e na fé da população.

---

<sup>47</sup> Essa marca que “Coringa” e seus colegas tiveram que carregar, lembrou-me o filme “A Letra Escarlate” (Original: *The Scarlet Letter*, EUA, 1995) com direção de Roland Joffé e baseado no livro homônimo (1850), de Nathaniel Hawthorne, um dos mais importantes romancistas e contistas norte-americanos do século XIX. O filme trata-se da quinta versão cinematográfica do livro. Nele, condenada por ter vivido um amor adúltero com o reverendo local, uma mulher é obrigada a usar em sua roupa uma letra vermelha bordada, símbolo de sua vergonha. No caso de “Coringa”, a marca identifica a “burrice”, suas dificuldades em adequar-se ao padrão exigido pelas salas “hierarquicamente superiores”, considerando o sistema de ensino tradicional e excludente por ele vivenciado e que, soturnamente, estende-se aos dias atuais.

Em uma apresentação teatral<sup>48</sup> dos professores feita para os alunos que tinha o intento de provocá-los para o projeto de educação ambiental que seria iniciado no mês, estando todos os alunos sentados num pátio, aguardando o espetáculo, eis que lá de trás do prédio da escola surgem os professores vestidos de palhaços, como se viessem um carro velho, tendo “Coringa” na dianteira, dirigindo o pretense veículo. Sem dúvida nenhuma, apesar de o professor e as professoras estarem todos caracterizados, era ele o que tinha os gestos mais cômicos, e via-se que ele, desinibido, divertia-se muito com isso.

Pulava, agitava muito os braços, falando com uma voz remodelada e inclinando-se para a frente. Era o mais expressivo e engraçado também. E foi o que mais chamou a atenção das crianças quando entrou, porque elas quando o viram gritaram seu nome e muitas gargalhavam com a situação. Agitadas, quando “Coringa” falava, riam muito, muito mais do que quando as outras professoras o faziam; outras crianças levantavam-se como se quisessem ir até lá para conferirem se era ele mesmo ou ainda buscarem estar perto daquele professor legal.

Retomando suas lembranças acerca das séries iniciais do Ensino Fundamental, as recordações agradáveis que tem de sua permanência naquela escola, referem-se às atividades fora do espaço da sala de aula, como foi dito anteriormente, às aulas de educação física, obviamente por aproximar a escola de seu mundo real e possibilitar que saísse da imobilidade constrangedora a que era constantemente submetido. Aliado a isso, tinha prazer quando sua redação ia para o “Cantinho dos Campeões”, tendo em vista sua valorização e destaque que recebia, um alento, ainda mais considerando sua condição de estar na “turma dos

---

<sup>48</sup> Apresentação baseada na fita de vídeo “Bililixo e Charlatão” com patrocínio do Banco Mercantil do Brasil - Asmare e Grupo de Teatro Armatrux, numa campanha de Educação Ambiental.



atrasados”. Segundo ele, “são as pequenas partes boas que eu me lembro... Porque tirando isso, a escola pra mim era uma coisa ruim.”

A partir da segunda série, tendo um número maior de professoras, dada a separação por disciplinas, pôde contar com algumas que lhe ajudaram a minimizar seu sofrimento dentro da instituição escolar, porque “eram professoras mais carinhosas [...] que chegavam, abraçavam a gente, conversavam com a gente, procuravam entender mais a situação na qual eu estava inserido”. Mesmo sendo reprovado nesse ano, as marcas do respeito e carinho dessas professoras ficaram registradas nele, fazendo com que elas, as professoras, sejam muito significativas em sua vida até hoje.

As lembranças agradáveis, prazerosas acerca da vida estudantil de “Coringa”, da Educação Infantil aos cursos de graduação que fez, Filosofia e Biologia, relacionam-se à vivência integral, total de si no contexto escolar, em que o corpo mantinha-se ali, presente, sensível à espreita de novos conhecimentos e sensações. Seus relatos valorizam as atividades e professores que buscavam outros espaços para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, que deixavam os alunos mais livres para viverem sua corporeidade.

Na Educação Infantil as recordações que têm da escola se referem à professora carinhosa, que abraçava e tocava muito os alunos, nas diversas brincadeiras que propunha. Uma escola alegre, onde brincavam, cantavam, contavam histórias, tendo sempre as atividades motivadas por músicas e muita diversão. Dada a alegria que motivava sua vida escolar nessa época, o uniforme exigido pela escola é considerado por ele como um detalhe, como também os espaços determinados na sala de aula, diferentemente como aponta na etapa que segue a essa na sua vida estudantil. Segundo ele, “era uma sala onde você podia

levantar, brincar com outro colega, ver o que o outro colega tava fazendo. Tinha uma interação.”

Como pode ser percebido, o controle acontecia, mas de uma maneira mais branda, que não impunha aos alunos embaraço e limitações tão severas. “Coringa” assim, de certa maneira, sentia-se mais livre, ainda que o poder sobre os corpos estivesse lá presente, sutil, controlador. Ainda, o carinho e aconchego da professora levavam-no a considerar a escola um lugar agradável, que lhe dava prazer.

Assim, o corpo por espaços distintos, diversificados, mais desimpedidos, sempre foi para “Coringa” um ponto que lhe dava prazer e era/é condição imprescindível para seu bem-estar, como pode ser percebido em seus relatos. Quando estudava na sexta série no SENAI, onde fazia o curso de ajustagem mecânica na parte da manhã e uma co-equivalência para a conclusão do Ensino Fundamental, semelhante a um curso supletivo, na parte da tarde, dedicava-se também aos esportes, tendo até participado de competições regional e mineira na equipe de handebol da escola, evidenciando uma vivência corporal intensa. Ainda, na hora do recreio da escola, diz ter buscado várias vezes a companhia do jardineiro da instituição, porque lhe agradava o espaço onde ele sempre se encontrava, como também as instruções que o senhor lhe dava sobre o manejo e cultivo da terra e sementes, já demonstrado seu interesse por esses espaços mais livres, do jardim, do contato com a natureza e com a terra, que posteriormente passaram a ser extensão constante de seu fazer pedagógico em Educação Ambiental, e lugar que, definitivamente, lhe dá prazer e é a âncora que lhe mantém nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Seu lugar preferido sempre foi junto à natureza para curtir as férias na infância e adolescência, quando ia visitar a avó que morava na zona rural.

No curso de Filosofia, em que várias aulas aconteciam em outros espaços, a saída dos “muros” da sala de aula em suas recordações, evocavam prazer e alegria, também a amizade que unia o número reduzido de alunos que compunha o grupo, fazendo com que considerasse que “estava no lugar certo, no curso certo e com a turma certa”. Nas aulas de Introdução à Sociologia ele e os colegas se reuniam quinzenalmente na casa do professor da disciplina para analisarem um filme na perspectiva sociológica. Ainda, com empolgação, faz referência às aulas de Metodologia Científica dadas muitas vezes em mesas de boteco, ou às aulas de um determinado professor que, segundo ele, eram ministradas

passeando nos jardins da faculdade; eram durante um churrasco, ele dava aula assim. Era sentado no passeio da rua. Era assim que eram as aulas dele. Que pra você adquirir conhecimento você não precisa estar necessariamente dentro de uma sala de aula

Era uma turma muito compromissada com os estudos, mas também ótima de festa, segundo “Coringa”.

E a relação com os colegas de turma e professores era tão próxima que a turma ganhou dos professores do curso uma viagem de dez dias por várias cidades históricas mineiras, ficando hospedados em grande parte da viagem em seminários e escolas religiosas contactadas pelos professores, que eram em grande parte religiosos também.

Já na graduação em Biologia, apenas um professor consta em suas boas lembranças da escola, porque tinha uma aula extremamente descontraída. Na explicação da teoria, agregava piadas, casos e música, tornando a aula mais agradável e *light*, segundo “Coringa”. Com a característica fundamental dos professores que eram agradáveis e dignos de boas recordações para “Coringa”,

esse professor buscava outros espaços para suas aulas, tais como o pátio ou saguão do prédio, atraindo os alunos para uma volta pela escola para uma aula “diferente”, o que significava muito para “Coringa” essa atitude, porque, em suas palavras “ele era um professor que eu tive uma referência muito boa com ele. Porque os outros professores era aquela aula extremamente empirista: 50 % de aula-teoria, 50% de aula indo para o laboratório, era aquela metodologia.”

Como pude perceber, apesar de validar a experiência no laboratório, sua necessidade de formação, apesar de não gostar do espaço circunscrito, não lhe agradava definitivamente a rotina imutável na prática de muitos professores, que impossibilitava ruptura dessa, e permitia uma vivência mais natural, espontânea e instigante do ser/estar discente.

Acerca de sua participação nessa turma da faculdade, infere sobre a decepção de sair de um grupo que era de amigos, o de Filosofia, e compor outra em que os grupos eram herméticos, adversários, demonstrando que ali não acontecia uma amizade, um relacionamento de respeito e afinidade entre as pessoas que o compunham. Preso, muitas vezes, na sala de aula e laboratórios, “Coringa” diz ter-se considerado muitas vezes um zero à esquerda naquela turma, considerando que lá a segregação social acontecia de maneira explícita na sala, não obstante, haver passado por todos os grupos, sem, contudo, manter-se filiado a nenhum ao longo do curso.

### 4.3. Um corpo estranho no cenário

O controle dos corpos exercido por muitos de seus professores e pela instituição escolar como um todo, repercutiu, sem dúvida, em sua prática pedagógica, como também os momentos agradáveis que passou em outras circunstâncias do processo educativo, principalmente quando fora do espaço restritivo da sala de aula, levando-o a buscar no seu dia-a-dia docente a efetivação de uma vivência corporal plena por parte de seus alunos e de si mesmo, a começar por suas aulas que, na grande maioria das vezes, fogem do espaço castrador da sala de aula, como por ele evidenciado. Dessa maneira, parecendo querer fugir das lembranças que remetem a esse ambiente que tanto lhe infligiu constrangimentos, busca outros campos para o desenvolvimento de seu trabalho porque

quando eu falo sala de aula seria aquele espaço da arquitetura mesmo, aquelas quatro paredes, aquela fila um atrás do outro, aquele quadro na frente, e você ali escrevendo no quadro e blabláblá com os meninos. Não gosto. Aquilo ali é um espaço que eu tenho dificuldade de lidar com ele.

Iniciando-se na carreira como professor numa escola de Educação Especial, na qual ficou cinco anos trabalhando com alunos com sérios comprometimentos, tais como paralisia cerebral leve, Síndrome de Down dentre outras deficiências, simples ou múltiplas, buscava o desenvolvimento e capacitação dos alunos nas aulas ADV (atividade de vida diária) e ADP (atividade de vida prática), investindo em um maior desenvolvimento da socialização da vida desses alunos e seu preparo para uma vida mais autônoma.

Expondo as diretrizes nas relações de gênero que estão presentes nas instituições sociais e na sociedade como um todo, a escolha da turma para “Coringa” nessa escola teve como princípio e fim o fato de ser homem, porque

o único critério que eles colocaram pra poder me dar essa turma de alunos, foi simplesmente um: por eu ser homem ia precisar de força física pra poder lidar com esses meninos. Simplesmente esse foi o critério [...] Por exemplo, um aluno ta tendo uma crise psicótica, por exemplo. E é um tipo de crise na qual você precisa contê-lo. Então você vai precisar usar força física, vamos supor, pra segurar o aluno, pra não deixar ele bater a cabeça na parede.

Com média de cinco alunos nas turmas em que trabalhou, levava-os para outros ambientes que não os que estavam dentro dos muros da escola, como passeios em supermercados, andar de ônibus, uma caminhada pela rua, dentre outras atividades que compunham o rol delas que buscavam o desenvolvimento dos alunos como cidadãos. Ainda, implantou o projeto de uma horta na escola para que pudessem trabalhar de maneira terapêutica o preparo, plantio, cuidados e colheita de legumes e verduras. Como pude notar, na sua vivência docente nessa escola, não desempenhou a função tradicional de professor, aquele que fica a maior parte de seu tempo na sala de aula. Foi-lhe possível caminhar por outros espaços e propostas educativas mais liberais e libertadoras.

Decidido a sair dessa escola por questões administrativas, mudança de turno de trabalho, foi assim questionado pela supervisora da escola: "- Você vai pra onde? Porque a única experiência que você tem de magistério é só aqui no Raio de Sol" (grifo meu), evidenciando que, como diz Scott (1990), a questão do gênero está baseada nas relações de poder. Autorizada por fazer parte da hegemonia feminina que compõe as séries iniciais do Ensino Fundamental, posso subentender que a supervisora sentiu-se no direito de dizer para o professor que o mesmo já teve sua

chance lá em “sua” escola, que a oportunidade já foi concedida e que, possivelmente, ele poderá não ser bem recebido em outra escola, como o foi na sua (será que foi mesmo?). Ela demonstra com essa fala, acredito, o sentimento de que ele invadiu um espaço que não condiz com sua condição masculina, apesar de sua força física ter sido bem vista no momento que precisaram, e que muitos (as) poderiam não aceitá-lo bem nas séries iniciais, como ela e os outros profissionais da escola fizeram.

Encaminhado pela secretaria de educação para a escola onde continua atuando, há cinco anos, quando lá chegou, deveria ajudar na implantação de um projeto ambiental, que visava a construção de um viveiro de mudas com os alunos. Uma proposta que buscava a implementação de uma postura ecologicamente correta por parte daqueles, ainda mais que a clientela atendida pela escola era proveniente de mais de quinze comunidades rurais.

Recebido com respeito e entusiasmo pela diretora da escola, que disse que seria muito bom ter um homem lá, acreditando que a figura masculina seria referência importante para a formação das crianças, muitas delas sem o pai presente em casa, “Coringa” diz não ter havido resistência quanto à sua presença na escola, sendo até mesmo recebido de maneira bem calorosa pela equipe. Entretanto, ao mesmo tempo diz em que algumas professoras que trabalhavam há mais tempo na escola e que viviam naquela comunidade opuseram-se ao seu trabalho com as crianças, demonstrando estranheza quanto à presença e atuação de um homem nesse contexto, perguntando-se se um homem daria conta de dar aula, se conseguiria atender as crianças em suas necessidades; informa ainda que

houve uma resistência muito grande por parte dos pais da região de ter um professor homem na escola. Eles não conseguiam associar o professor alfabetizando os meninos.

Houve uma resistência demais da conta por parte dos pais em aceitar isso.

Carvalho (1999) ao evidenciar que em determinada escola pesquisada por ela a idéia padrão era que “as mulheres compreendem melhor as crianças, relacionam-se melhor com elas e são mais capazes de atendê-las em seus aspectos extracognitivos, principalmente os emocionais” (CARVALHO, 1999, p.27), demonstra que as mulheres adquiriram socialmente para si, ao longo da história, o direito de executarem seu papel nesse ciclo do processo educacional formal sem questionamentos, como se fossem naturais sua figura e contato com as crianças, ao contrário dos homens. Nessa direção, Laraia em seu livro “Cultura – um conceito antropológico” diz que “a verificação de qualquer sistema sexual do trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica” (LARAIA, 2000, p. 19).

Assim, as condições histórico-sociais vão explicar a entrada das mulheres no magistério e a hegemonia de gênero nesse contexto, sendo a cultura o ponto-chave para o entendimento da razão de as mulheres terem adquirido o direito, sem restrições e desconfianças acerca de seu trabalho com as crianças. Nesse sentido, um ponto importante na explicação da feminização do magistério<sup>49</sup>, dá-se pela concepção de que a mulher, por natureza, tem uma propensão para o tratamento com as crianças, e assim é mais adequada para o papel de educadora, sendo o magistério representado como forma extensiva da maternidade, o que leva a profissão a ser vista como vocação tipicamente feminina.

---

<sup>49</sup> Acerca da Feminização do Magistério, já amplamente estudada e discutida por inúmeros autores, consultar Romanelli (1985), Apple (1987), Buschini e Amado (1988), Carvalho (1999), Demartini e Antunes (1993), Grossi (1993), Pessanha (1994) e Louro (1997), dentre outros.



O conceito de vocação, ligado à idéia de que as mulheres têm tendências e aptidões necessárias para o papel de professora das séries iniciais, como também em outros âmbitos da educação formal, foi disseminado pelos tempos e lugares, levando Cristina Buschini e Tina Amado a considerarem que

historicamente o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas (BUSCHINI E AMADO, 1988, p.7).

Então, ainda presente nos diversos campos sociais, essa dicotomia que infunde e prescreve, erroneamente, papéis e habilidades de acordo com o sexo dos sujeitos, nos mais variados campos, leva as pessoas acima mencionadas, professoras e pais dos alunos, a considerarem que “Coringa” e, possivelmente qualquer outro professor que chegasse à escola para trabalhar com as crianças, um sujeito fora de lugar, um estranho no ninho.

Essa inadequação, como é vista por muitos, pode ser melhor compreendida ao analisar o que diz Izquierdo (1994, p. 49<sup>50</sup>):

[...] podemos estudar a desigualdade de gênero em termos de estrutura social. A sociedade encontra-se estruturada em dois gêneros, o que produz e reproduz a vida humana, e o que produz e administra riqueza mediante a utilização da força vital dos seres humanos. Vemos que o setor produtivo da vida humana se organiza em condições de dependência em relação ao setor dedicado à produção de riqueza e à administração. Este último não é autônomo, mas dominante. Quando falamos da *desigualdade de gênero* é a esse tipo de

---

<sup>50</sup> “[...] podemos estudiar la desigualdad de género en términos de estructura social. La sociedad se halla estructurada en dos géneros, el que produce y reproduce la vida humana, y el que produce y admnistra la riqueza mediante la utilización de la fuerza vital de les seres humanes. Vemos que el sector productivo de la vida humana se organiza en condiciones de dependencia respecto del sector dedicada a la producción de riqueza y a la admnistración. Este último no es autónomo pero si dominante. Cuando hablamos de *desigualdad de género*, es a este tipo de desigualdad al que nos referimos. La desigualdad de género se produce si les pernones que desarrollan estas actividades sean *hembras* o *machos*”

desigualdade que nos referimos. A desigualdade de gênero produz-se tanto se as pessoas que desenvolvem essas atividades sejam *fêmeas* ou *machos*. (grifos da autora, tradução minha)

Eu mesmo, neste ano, ao mudar para uma escola em que nunca havia trabalhado um professor nas séries iniciais, fui recebido com espanto por algumas mães, tendo algumas até mesmo me questionado a respeito de como seria meu trabalho com as crianças, se seria diferenciado de minhas colegas professoras. No entanto, o que me chamou mais a atenção foi o fato de, ao ser apresentado a uma turma do turno da tarde (trabalhava nessa escola no período matutino), um aluno de sete anos questionou:

“ – Ué! Nessa escola eles aceitam professor também?”

Como pode ser percebido, trata-se de um conceito enraizado e cristalizado na cultura, difícil de ser suprimido de uma hora para outra, que, no entanto, precisa ser discutido, trabalhado com os alunos e outras pessoas desde a mais tenra idade, almejando romper com essas marcações de sexo em quaisquer que sejam os âmbitos em que ocorram.

Há que se destacar, contudo, que em minha prática docente na Educação Infantil e nas séries iniciais nunca percebi qualquer indício de preconceito por parte dos alunos, mas tão-somente um estranhamento inicial, dada a ausência e reconhecimento da figura masculina nesses contextos. Nessa mesma direção, “Coringa” também expressa que a “resistência não tinha (acontecida) por parte dos meninos, dos alunos. Pra eles era normal, tranquilo.”

Ora, o homem, sem dúvida nenhuma, pode e consegue atender as crianças em suas expectativas e necessidades indo além das diretrizes conferidas pelos papéis sexuais e sociais que teimam em ditar comportamentos e aptidões de acordo com o sexo dos sujeitos, como têm demonstrado algumas pesquisas nesse campo

(SAPAROLLI 1997; CRUZ, 1998; CARVALHO, 1999, 2005), dentre outros. Gentile (2005, p. 50), por exemplo, em seu artigo sobre o “Papel positivo do homem na educação de crianças”, afirma que os homens professores “se saem muito bem na função de ensinar, procuram capacitar-se para melhor desenvolver suas funções e sabem entender o universo infantil tão bem quanto suas colegas”. A autora, também destaca que é produtivo e importante o contato das crianças com adultos de ambos os sexos, nos mais diversos lugares, especialmente na escola, já que é o lugar primeiro em que se socializam depois da família.

O estranhamento com a atuação de um homem nesse contexto educacional acontece, muitas vezes, porque, como demonstra Carvalho (1999) no reconhecimento e análise das relações de cuidado<sup>51</sup> que envolvem as práticas das professoras e as crianças, que têm, as práticas, seu cerne na natureza relacional da profissão docente. Considerando ainda que a afetividade entre professora e alunos, é construída historicamente, engendrando uma gama de predisposições e atitudes comuns entre o ideal de mãe e de professora desse nível de ensino, associando o “cuidado” à feminilidade e à maternidade. Assim, esse ideal de professora foi construído e transmitido dentro da escola, fazendo com que o homem fosse desconsiderado nessa proposta de trabalho, por considerar-se, como já foi dito, o cuidado como uma função do gênero feminino no campo educacional.

Todavia, a autora enfatiza que as práticas de cuidado possuem muitas formas de concretização na sala de aula, não estando circunscritas em sua efetivação

---

<sup>51</sup> Segundo Carvalho (1999), as práticas do cuidado perpassam os terrenos público e privado, ou melhor, acontecem, a começar pelas mulheres, nos domínios doméstico e profissional. Assim, o “cuidado” pode ser entendido tanto como uma “categoria explicativa da divisão social do trabalho” como um valor ético; entendido como uma superexploração ou como afeto. É associado à prestação de serviços a outrem.

Na escola, tendo como referencial primeiro o cuidado materno, é apropriado como uma concepção naturalizada de intuição e vivências “femininas”, que vão além da racionalidade e dedução “masculinas”. É visto, segundo estudos da autora, como um ideal ético, ou seja, considera que a ética das mulheres provém da experiência do cuidado, essa predisposição naturalizada que faz com que as mulheres busquem cuidar de seus descendentes ou outros membros da raça humana.

apenas às mulheres ou a alguns grupos sociais. Em sua pesquisa mencionada, reconhece-as, as práticas de cuidado, no trabalho do professor investigado por ela juntamente com outras quatro professoras.

Ainda, Saporoli<sup>52</sup>, referida por Cruz (1998), sobre sua investigação acerca de educadores de creche, diz que essa função (e adiciono a dos professores das séries iniciais) pode ser considerada uma função do gênero feminino, independente de ser executada por homens e por mulheres. Nesse sentido, encontramos “Coringa” nesse âmbito, dizendo acerca do magistério nas séries iniciais: “Eu não vejo como uma profissão feminina não. Acho que o magistério é uma profissão como outra qualquer”. No entanto, propõe que as mulheres baseiam-se ou consideram seu trabalho em vista do instinto maternal que perpassa suas práticas, que seria como vimos, o princípio na construção das práticas de cuidado. E na opinião de “Coringa” muitas vezes uma professora age numa situação mais pelo instinto maternal do que pelo instinto profissional, o que, muitas vezes, tolhe o aprendizado construído nas experiências do aluno, sua autonomia e liberdade de ação.

Fazendo um paralelo entre sua prática e a de algumas professoras, busca demonstrar que esse cuidado excessivo, baseado no instinto materno ou “natural” das mulheres, a que se refere, restringe, inibe o aluno no aprendizado e em sua vida:

É isso que eu chamo de instinto maternal, da diferença da postura da professora em relação à postura do professor. Porque na minha prática na escola eu não dou nada pronto pros meninos. Eu deixo com que eles façam sozinhos. Quer ver um outro exemplo clássico disso? Que é uma coisa que... Pode ser uma coisa idiota, mas por, exemplo, eu não sirvo merenda pros meninos. É eles que vão lá embaixo, pega merenda, pega os pratos. É eles que distribuem os pratos na sala de aula e eles que vão servir a merenda. Eu não coloco

---

<sup>52</sup> SAPAROLLI, Eliana C. L. **Educador infantil: uma ocupação do gênero feminino**. São Paulo, 1997. Dissertação (mestrado) PUC.

merenda no prato pra eles. Porque eu acho o seguinte: eles que têm que aprender a fazer isso. Que ali ele já vai descobrir a quantidade que ele dá conta de comer, a quantidade que ele não gosta. Ele só vai por no prato a quantidade que ele dá conta de comer. Ele já começa a se organizar numa mesa, a saber que espaço da mesa é um espaço que fica o caderno, mas também que depois vai ocupar o prato e o talher. Ele tem que saber então administrar esse espaço. Tem colegas minhas que descem lá embaixo, elas mesmas que pegam a merenda, elas mesmas que servem os meninos. Com medo do menino pegar uma concha com merenda e deixar derramar.

Reconheço nessa sua fala de “Coringa” muito de suas experiências na infância, dentro e fora da escola, considerada a autonomia e necessidade de fazer as coisas para si mesmo em sua casa, como pegar as bolachas no alto do armário e o fato, de na escola, não lhe darem a chance de servir-se da merenda e de “medirem” o tanto que ele deveria ou gostaria de comer, tirando de si a oportunidade de escolha e responsabilidade de si próprio quanto às suas necessidades e desejos.

Quando fala que muitas das vezes as professoras que trabalham consigo baseiam-se no instinto maternal e expõe que “muitas vezes umas professoras agem numa situação mais pelo instinto maternal do que pelo instinto profissional” , “Coringa” retoma a idéia arrolada no senso comum de que o profissionalismo está mais associado à condição masculina, de quais sujeitos são esperados mais técnicas, domínio de determinado campo do saber, expondo e intensificando a assimetria entre os gêneros.

Ao mesmo tempo, ele discorda das determinações e papéis sexuais que acontecem em seu cotidiano na escola, buscando romper com as diretrizes que prescrevem atitudes e comportamentos de homens e mulheres ou significados diferentes outorgados a cada um de acordo com a visibilidade de um corpo masculino ou feminino. Nessa direção, cita o início de um projeto a ser desenvolvido em toda a escola, que começa com os alunos sentidos no pátio para ouvirem uma

história. Diante do impasse de quem contaria a história para as crianças, surge o diálogo, contado por “Coringa”:

-Olha, “Coringa”, tem que ser você pra introduzir o projeto com os meninos. Você vai bolar como você vai colocar a história, tem que ser você.

Eu falei assim:

-Mas por quê que tem que ser eu pra começar a história?”

-Ah não pra começar a história é melhor começar com voz de homem pros meninos ter mais respeito.

Eu falei assim:

-Uai, gente, mas o respeito, independente de voz de homem ou de mulher ele é o mesmo...

-Não, mas por ser voz de homem, você tá começando a introduzir o projeto eles vão entender melhor a história.

A esse fato, além das representações do masculino, como a maior imposição de respeito, a disciplina conseguida com maior facilidade, de acordo com o senso comum, “Coringa” considera que sua presença na escola é referência e ponto de segurança para suas colegas mulheres e que elas depositam nele maior responsabilidade acerca das decisões e atitudes necessárias no cotidiano escolar, como o sucesso da implantação de um projeto na escola. Sobre isso, assim foi comentado por uma companheira sua de trabalho, de acordo com “Coringa”: “Se nós hoje temos o projeto de educação ambiental é porque o “Coringa” chegou aqui na escola e ele deu conta de organizar e de direcionar como que ia ser o projeto. Ou seja, se ele não tivesse aqui a gente não teria dado conta”. Essa atitude do professor demonstra uma prática masculina que se repete em vários contextos sociais em que “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência” (WOORDWARD, 2003, p.10)

Orgulhoso desse reconhecimento e, conseqüentemente, do poder que detém na escola, por sua condição de homem, mas também pela referência profissional que carrega, considerados seu poder de discussão e preparo acadêmico, diz que

seus colegas acreditam que ele seja “o menino dos olhos da diretora”, sendo sempre considerada sua opinião e pedidos, como demonstra “Coringa” em sua fala:

Sempre quando vai fazer uma festa, aquilo que eu dou como sugestão nem que seja um pouquinho aparece na festa. Por exemplo, a última festa foi frango caipira com oropronóbis, arroz e salada e feijão tropeiro. Mas teve que fazer. A proposta inicial era fazer salpicão com leitoa assada. Teve salpicão com leitoa assada, mas teve o frango caipira com oropronóbis, arroz e feijão tropeiro. Então assim, isso é lado de, por você ser único, às vezes você tem uma certa vantagem em relação a alguns critérios de atendimento.

Com grande poder de decisão na escola, demonstrado nas muitas situações em que a diretora sempre o procura para tomar opinião acerca das decisões mais importantes em diversos segmentos da administração escolar. Isso marca que o masculino, em suas múltiplas vivências e possibilidades, somado a seu capital cultural, nesse caso, sobrepõe-se a outras professoras, levando-o a ocupar posição de prestígio e status dentro da escola, garantindo privilégio social e simbólico a “Coringa”, convertido, muitas vezes, em privilégio real e material, a comida que ele queria, por exemplo.

Satisfeito com essa condição de vantagens, no entanto, como já foi dito anteriormente, insiste em dizer: “eu não gosto de colocar aquela coisa que existe tarefa para homem e para mulher”, apesar de gozar dos privilégios de sua condição masculina. Dessa perspectiva, e para o entendimento desse discurso é relevante a fala de Oliveira (2004, p. 270), quando diz que

todos os homens de alguma forma confiscam para si o valor positivo atribuído aos caracteres identificados com a masculinidade, ainda que nem todos se comportem seguindo de maneira estreita sua rígida cartilha, podendo até haver alguns que discordem, por vezes, em foro íntimo, dos privilégios que possuem em relação às mulheres e também em relação aos agentes homo-orientados.

Comenta que, ser o único homem na escola tem também suas desvantagens como pegar a “pior turma”, por acreditarem que ele dará mais conta da disciplina, fazendo emergir práticas simbolicamente articuladas à masculinidade ou à feminilidade, a que são conferidos significados diferentes se executadas por homens e mulheres, como é o caso da disciplina e poder sobre os alunos (CARVALHO, 1999; RAMALHO, 2002).

Diante desse “compromisso” subtendido e esperado na sua prática, “Coringa” manifesta que

Então, pra mim se ele (o aluno) é indisciplinado ele vai ser indisciplinado comigo ou com a minha colega que vai ficar com ele no ano seguinte. Não vai mudar. Porque é uma questão dele. Não é da escola [...] Então não é questão de ser o professor ou a professora. Eu vejo dessa maneira. Coloco dessa maneira. Só que parte do princípio de que a referência masculina coloca mais respeito. Eu não vejo que é por aí, mas é a idéia que é colocada. E é passado isso.

Sobre outra responsabilidade que recai sobre suas costas, literalmente, a de carregar objetos pesados na escola, diz que não importa de fazê-lo, mas destaca que tanto homem quanto mulher podem executá-lo, como carregar uma caixa de som, por exemplo. Manifestando contrariedade com essa determinação, disse que “já houve a separação, a relação de ser o sexo masculino ou do sexo feminino dentro da relação de trabalho. Esse ponto eu vejo como sendo negativo: a separação”.

A respeito dessa expectativa e mesmo exigência de que os homens dêem conta das atividades pesadas, Cardoso (2004) propõe que a masculinidade (que na verdade são masculinidades) é corporificada, no que concordo completamente, levando as pessoas a esperarem atitudes dos homens, simplesmente por serem



homens, devido o seu corpo ser comumente mais forte. Atitudes de gentileza e predisposição a cuidarem dos procedimentos que exigem força e resistência. No entanto, como infere o mesmo autor, há que se considerar que o corpo masculino é uma construção social, que vai além dos dados biológicos, como já foi discutido neste trabalho, que confere aos sujeitos determinadas atitudes e papéis.

No decurso de minhas observações no cotidiano da escola percebi “Coringa” executando algumas dessas tarefas “destinadas aos homens”, em que demonstrava, algumas vezes, mínima insatisfação ao ser chamado, quando retirado de seu trabalho para essas eventualidades. Contudo, executava o que foi pedido sem reclamar ou questionar, colocando-se numa condição de aceitação dessas prescrições comportamentais masculinas, entregando-se corporalmente para essas tarefas.

Ao buscar mais informações a respeito da escola e sobre a entrada de “Coringa” na mesma, em uma conversa com a diretora da escola ao término de minhas observações, ela me contou que no primeiro ano nessa instituição de ensino, “Coringa” demonstrava sentir-se deslocado tendo em vista a rejeição inicial que sofrera por parte de algumas professoras, além de muitos pais dos alunos da escola. Pouco à vontade em um ambiente tão feminino, não participava das confraternizações que o pessoal da escola realizava e raramente ia à sala de professores na hora do café, preferindo ficar os alunos na hora do recreio.

Esse foi um dado que me chamou muito a atenção durante todo o período em que permaneci observando o cotidiano docente de “Coringa”. Como a merenda era servida na sala para os alunos por falta de uma cantina maior na escola, ele comia a mesma merenda dos meninos, com eles na sala de aula e poucas vezes vi-o na sala de professores. Enquanto eu, geralmente ia para lá na hora do recreio, tempo que

os professores tinham para descansar, interagir entre si, comentar atividades e planejamentos, como é comum nesses espaços, ao contrário de todas as outras professoras, “Coringa” parecia evitar essas interações ou mesmo a sala fechada que restringia a visão do exterior. Buscava outros espaços da escola, ao ar livre, em meio aos alunos, ora conversando com alguns, ora percorrendo espaços menos freqüentados, como se ansiasse respirar melhor o ar fresco que vinha da mata ao redor da escola. Nesses momentos, em que eu, de longe, conversava com os alunos, também observava aonde ele ia, o que fazia. “Coringa” nunca buscou aproximar-se de mim nessas horas, levando-me a pensar que ele cumpria sua rotina, seu momento sagrado de um tipo de relaxamento e encontro consigo mesmo.

Ademais da manifestação de estranhamento por parte dos pais e algumas professoras, quando de sua entrada nessa instituição de ensino, os pais de alunos de sua turma, uma segunda série, mantinham-se atentos ao que pudesse vir acontecer, como se ele fosse uma ameaça que espreitava as crianças. Nessa direção, esses pais começaram a implicar com tudo o que ele fazia, como me contou a diretora da escola. Falavam que sua letra era feia, que isso dificultava o entendimento das crianças do que ele escrevia no quadro, que alguns meninos tinham medo dele, que ele não era tão carinhoso... No entanto, como continua a diretora, na hora do recreio, dado que o professor não gostava de ficar na sala de professores, os alunos, tanto de sua de outras turmas, buscavam uma convivência maior com ele, muitos o abraçavam e enlaçavam seu pescoço, mantendo-se assim por grande parte do tempo do intervalo.

Como se pode perceber, o preconceito parecia estar nas professoras e nos pais dos alunos, passando os últimos a implicar com seu jeito de vestir-se, de apresentar-se na escola. Implicavam se usava bermudas, se usava chinelos...

manifestando-se como agentes do poder controlador de que fala Foucault (1996), buscando fazer com que suas críticas a respeito da aparência de “Coringa” servissem de dispositivos que o levassem a controlar, modelar, corrigir seu corpo, civilizá-lo quanto aos padrões “normais” da apresentação corporal de um professor ou melhor, de um homem, tendo em vista os preceitos de uma masculinidade hegemônica que ainda insiste em adequar aqueles que se desviam da norma e da conduta padrão, principalmente nos meios rurais, onde a tradição e o patriarcalismo reinam quase que absolutos.

A apresentação corporal é fator importante de socialização, dado que é no corpo que se aportam os marcadores identitários<sup>53</sup>, sendo as identidades construídas no, pelo e a partir do corpo, como já expresso anteriormente. Assim, de acordo com Rodrigues (1983, p. 47)

Classificamos as pessoas quanto à ‘aparência’, habilitando-as ou não a determinados empregos, e nos surpreendemos quando uma pessoa ‘bem apresentada’ é identificada como transgressora das normas sociais e considerada criminoso [...] Ao corpo se aplicam, portanto, crenças e sentimentos que estão na base de nossa vida social e que, ao mesmo tempo, não estão subordinados diretamente ao corpo. O mundo de representações se adiciona e se sobrepõe a seu fundamento natural e material, sem porvir diretamente deles. As forças físicas e as forças coletivas estão simultaneamente juntas e separadas.

Considerado inadequado para o trabalho com as crianças, a partir de seu corpo, primeiramente por se tratar de um sujeito do sexo masculino e, posteriormente, pela apresentação de si, “Coringa” sente-se ameaçado, acuado,

---

<sup>53</sup> Considerados por Veiga-Neto (2002) como os símbolos culturais que se inscrevem fundamentalmente no corpo e que diferenciam, agrupam, ordenam, classificam e ordenam, como por exemplo, a posição de ser ou não gordo, baixo ou alto, loiro, negro, deficiente ou não, os marcadores identitários dizem muito, ou tudo, de nós. Manifestam corporalmente o sexo, gênero, idade, língua, a participação ou não em tal costume ou cultura, como também a classe social, a etnia... Tratam-se de marcas que não são estáveis e tampouco tem a mesma importância ou penetração.

diferentemente de como aconteceu na primeira escola em que trabalhou, por que, além de “necessitarem” de sua força física, contou com a presença de outro homem na mesma instituição o que evitou que questionassem sua condição de homem trabalhando com crianças, como também não houve adversários quanto à sua apresentação. Assim manifesta: “Só que eu fui muito feliz porque um outro professor foi pra lá. Ou seja, eu tinha um outro colega homem. E um outro colega homem também trabalhava lá, que era o professor de Educação Física. Então isso já me deu certa segurança.”

#### **4. 4. “Não vou deixar de usar brinco. Vou continuar tendo o cabelo comprido. E vou continuar ouvindo Rock and roll”**

Dono de uma imagem corporal peculiar, que poderia remeter aos *hippies* ou a alguns *metaleiros*<sup>54</sup>, essa apresentação de si não transmitia segurança ou confiança aos pais, “porque cada profissão, sexo idade há uma expectativa de comportamento específico, supostamente adequado” como nos fala José Luiz Dutra (2002, p. 361), fazendo alusão à correspondência entre a exigência de figurinos específicos numa peça teatral e na vida cotidiana das pessoas. Essa inadequação de “figurinos” causou muitos aborrecimentos ao professor no início de seu trabalho nessa escola, como pude notar. Ainda, poderia ser considerado que, talvez, as falas dos pais acerca de sua apresentação fossem muito mais pela resistência de seus filhos terem

---

<sup>54</sup> Admirador ou músico adepto do *rock heavy metal* que geralmente se veste de modo característico, de acordo com o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.

um professor do que uma crítica à imagem dele propriamente dita, ou mesmo a soma desses fatores.

No intuito de buscar esclarecer os pais e buscar que aceitassem melhor o professor, foi feita uma reunião com eles. Depois de esclarecida a dimensão de seu trabalho e sua equivalência quanto à qualidade e possibilidade com o das outras professoras, surgem os questionamentos dos pais: “Ah, mas ele usa brinco. Como é que vocês permitem um homem dar aula de brinco? Mas ele vai trabalhar de chinelo na escola e usa bermuda. Como é que vocês permitem um homem usar bermuda e chinelo na escola?”. Diante de argumentos preconceituosos, “Coringa” afirma sua liberdade de portar-se como quiser, dado não estar cometendo nenhuma infração, considerando os mesmos direitos que tem, dado à não proibição ou questionamento de as professoras usarem sandálias e bermudas dentro dos limites da escola.

Diante dos recursos de convencimento e manutenção de seu estilo, os pais deixaram de incomodá-lo quanto a isso. Com o passar do tempo, tal fato levou-o, após a reunião com os pais, a buscar a diretora e dizer: “Não vou deixar de usar brinco. Vou continuar tendo o cabelo comprido. E vou continuar ouvindo Rock and roll. Não vou mudar não. A minha situação aqui dentro da escola é profissional e não pessoal”; no que a diretora concordou.

O professor comenta que as crianças chegam a questionar sua aparência, indicando que ele está em desacordo com as diretrizes que regem a apresentação de um corpo masculino. Sobre isso comenta que

Ah, eles, inclusive eles falam comigo, já comentaram muito isso comigo [...]. O primeiro aspecto é o fato de ter cabelo comprido. O fato de usar cabelo longo. Isso chama muito a atenção deles porque no meio que eles vivem homens têm cabelo curto. Então essa é a primeira coisa que eles sempre comentam. A segunda coisa que eles comentam é o hábito de usar brinco. ‘Você usa brinco?’ Porque no meio deles, que

eles convivem, homem não usa brinco. É outra coisa que eles comentam muito

Em sua análise sobre os processos interacionais, Goffman (1999) destaca que a identidade do sujeito está estreitamente vinculada às características corporais e que, nos contatos sociais, há a efetuação, por parte dos mesmos, do controle do é que mostrado e percebido aos interlocutores, controle e regulação promovidos e vivenciados nos contatos estabelecidos. Assim, nas relações face a face os sujeitos tencionam propor aos interlocutores uma imagem que não correspondem à realidade, uma representação idealizada de si, no decurso da incorporação de atributos socialmente sancionados e reconhecidos como parâmetros institucionalizados a serem seguidos, no intuito de garantir expectativas que estejam a seu favor e que proporcionem a aquisição de privilégios e favores nas interações, principalmente nos primeiros contatos. No entanto, os outros interlocutores também criam e assumem estratégias de percepção desse mesmo sujeito, no que resulta em reciprocidade de percepções e expectativas nas interações sociais.

Essa proposta visa à obtenção da aceitação do sujeitos nos variados espaços sociais, considerado a utilização de modelos socialmente aceitos e valorizados, oportunizando-lhe compensações, pelos menos é o que se espera, que vão desde a vivência de situações de prazer e conforto ao seu reconhecimento e valor perante os outros. Isso faz com que, de acordo com Goffman (1999) o sujeito busque a manutenção e reutilização de tal estratégia em outros espaços e momentos, tendo em vista o sustendo ou obtenção de novos vínculos sociais. Importante considerar a reflexão do autor de que o sujeito pode e, constantemente o faz, representar vários eus, ou papéis, em lugares diferenciados, de acordo com as exigências.

O sociólogo canadense apresenta os espaços em que o sujeito manifesta as informações acerca de si nos contextos sociais, evidenciando que o processo de

representação constitui-se de duas “regiões”: a “região de fachada” e a “região de fundo”. A primeira relaciona-se à experiência do indivíduo em meio a outros, e refere-se ao ambiente que possibilita a troca efetiva de impressões entre os mesmos, “é onde uma dada encenação está ou pode estar em curso” (GOFFMAN, 1999, p. 126). Dito de outro modo, é nessa região que os sujeitos ressaltam as informações que condizem e são esperadas pelo papel assumido ou, evidentemente, onde são camufladas outras que desarmonizam com o mesmo. A segunda, a “região de fundo” atribui-se aos bastidores da encenação, o espaço em que são fabricadas as características apresentadas de acordo com o papel desempenhado.

De acordo com o exposto, Goffman infere que ao escolher o papel a ser representado em determinado contexto, não se deve levar em conta apenas os atributos necessários para o desempenho do mesmo, “mas também em manter os padrões de conduta e aparência” (GOFFMAN, 1999, p. 74, grifo meu). Nesse sentido, o antropólogo francês Stéphane Malysse (2002, p. 127), fazendo referência aos estudos de Goffman, comenta que no Brasil, a fachada pessoal “é antes de tudo corporal” dado que “a sociabilidade do corpo está no centro da concepção brasileira de pessoa”. Diante disso, encontro “Coringa” em uma posição que contraria, pelo menos em parte, as exigências a que se refere Goffman quanto à preparação e adequação da aparência de acordo com as expectativas dos interlocutores, porque o professor faz questão de assumir o que julga ser sua verdadeira personalidade, ainda que esta não seja condizente que as expectativas e representação acerca da figura de um professor. Isso remete à fala de Nóvoa (1992, p.9) que considera que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do

empenhamento e da relação humana”. O corpo sensível, miscelâneo e polissêmico, está presente, fundamentando o seu ser e estar no mundo, dentro ou não dos espaços escolares.

Ele assume uma posição de um anti-herói, claramente exposta no pseudônimo por ele escolhido para ser nomeado nessa pesquisa. Não um anti-herói no sentido negativo, mas como aquele que busca desestruturar e mesmo romper a ordem social vigente, que inibe e impõe papéis e diretrizes comportamentais que, na maioria das vezes, não têm nada a ver com quem os assume. Assim, “Coringa” busca romper com as determinações e incorpora uma apresentação de si que contraria os modelos instituídos, mas que revela sua subjetividade e manifesta sua condição docente. Obviamente, a quebra, por ele, das regras preestabelecidas para as interações sociais, é parcial, dado que, como veremos adiante, para conseguir manter-se na docência com as crianças, ele mantém uma gama de gestos e atitudes arrolados ao que se espera dele.

Isso condiz com que o fala Goffman (1999) acerca da imagem, considerando-a presente não somente na superfície do indivíduo ou no interior do indivíduo, mas em todo curso da ação, que exige um trabalho contínuo na busca de uma coerência da mesma. Assim, ao fracassar ou desestabilizar sua imagem, a partir da aparência rejeitada por muitos, “Coringa” necessita, de acordo com as considerações do autor, buscar a reparação de sua imagem com o objetivo de salvar a situação.

Mais de uma vez, seu estilo de apresentação corporal, que vem sendo mantido há anos, foi para ele obstáculo para a boa recepção em alguns lugares ou a concretização de novas amizades de imediato, o que demonstra que o corpo é o fundamento de nossa existência e princípio mediador nas relações entre as pessoas. “Coringa”, após ter terminado o Ensino Fundamental no Sesi e ter ido para



Belo Horizonte para alistar-se no exército, na esperança de ser dispensado do serviço militar por morar em outra cidade, retornando a Divinópolis, sua mãe novamente teve de contar com favores para garantir a vaga para o filho no Ensino Médio, que já tinha suas aulas iniciadas há mais de um mês.

Recebido com cautela pela diretora por seu currículo não ser muito bom, como ele mesmo diz, chegou à noite à escola sendo avisado pela mesma diretora, de imediato, que se aprontasse não haveria uma segunda chance para ele. Encaminhado à sala de aula por ela, lá ela apontou o lugar que deveria ocupar, e permanecer sentado a maior parte do tempo. Ademais, ele recebeu na frente de todos um ultimato quanto ao comportamento que deveria seguir à risca, o que fez com que se sentasse imediatamente, com todos olhando para ele, o que o levou a diagnosticar na expressão de seus colegas: "Nossa, esse daí deve ser o demônio em pessoa."

Essa concepção que acredita que os outros tiveram dele deve-se à sua apresentação corporal, dado que do vestuário pode desprender mensagens e sinais, mais ou menos claros sobre os grupos sociais, de maneira que possam ser identificados e reconhecidos, de acordo com os argumentos de Dutra (2002), tendo a isso somada a fala da diretora na primeira aparição do professor na sala. Sobre isso, comenta:

Eu acho que uma das coisas também que levou (as pessoas a me verem daquela maneira) foi o seguinte; eu tinha deixado o cabelo crescer, esse período quando eu saí lá do doze (companhia do exército em Belo Horizonte). Deixei a parte da frente crescer, aquela franja grande estilo Lobão que usava na época. Eu tava com um boné, eu lembro direitinho, um boné de uma banda de rock. Não podia usar boné na escola, eu já cheguei de boné. A camisa minha de uniforme, embora na frente fosse a estampa da escola, mas atrás eu escrevi Pink Floyd na camisa e tava de coturno. Acho que isso chamou muito a atenção dos meninos. Uma coisa diferente, né? E a capa dos meus cadernos eram todas de banda de

rock, uma coisa assim diferente, que eles ficaram olhando. E acho também que o fato da diretora ter falado pra mim não dar trabalho criou assim, por parte dos colegas da sala, tipo assim: 'Uai, esse daqui deve ser um marginal ou alguma coisa assim'.

A recepção aparentemente asséptica dos alunos da classe e da professora, distantes, com medo de envolver-se com aquele que chegou, aconteceu porque, segundo Louro (1999), no transcorrer de nossa vida, nossos sentidos são por nós treinados para que possamos perceber e decodificar as marcas que as pessoas carregam em seus corpos. Aprendemos a classificar os sujeitos e, evidentemente a absolvê-los e condená-los, de acordo com o modo como se apresentam corporalmente, como se expressam, comportam-se e pelos gestos que empregam nas comunicações. E, para o melhor entendimento dessa classificação, cabe remeter a explicação sobre a interpretação da aparência no confronto entre o emissor e o receptor, feita pelo antropólogo francês Stéphane Malysse em seu estudo sobre o corpo carioca.

No Brasil, durante as interações sociais, tudo acontece como se o receptor efetuasse uma interpretação-relâmpago por meio do olhar, uma leitura que ele em seguida justifica graças à ajuda de elementos semiológicos (valores e hierarquias estéticas) extraídos de sua reserva pessoal de consenso sobre a aparência, formada por imagens que se constroem desde a mais tenra infância. Durante uma leitura da aparência, o receptor relaciona significantes da aparência (músculos, cor da pele, altura) com significados de valor psicológico, erótico e sociológico por sua memória afetiva. Rapidamente, de acordo com a motivação social e/ou sexual de seu olhar, o receptor vai estabelecer uma espécie de retrato padrão da pessoa que vê, decompondo-a em sinais familiares que em seguida orientarão toda sua relação com aquela pessoa. (MALYSSE, 2002, p. 119)

Constrangido, “Coringa” se manteve calado durante toda a aula, tendo apenas um rapaz se aproximado dele para conversar. Comenta que, enquanto os professores ficavam vigiando-no, como se a qualquer momento fosse ter uma atitude

incomum, fora do normal, a professora de História, no segundo dia de aula, aproximou-se dele, perguntando de onde vinha, demonstrando interesse por ele e por sua vida. Acolhido, enquanto era motivo de desconfiança, de cautela por parte dos outros, essa professora é referência afetiva e segurança para ele, sendo lembrada com muito carinho e admiração, levando-o a manifestar: “Gente, essa professora ficou tão minha amiga! Ela me tratava como se eu fosse... Tanto que ela me chamava de ‘meu filho’ ”.

Com o passar dos dias, foi entrosando-se com a turma, levando-o a considerar que, com o tempo, os colegas de sala viram que a imagem que ele passava não transmitia na realidade a pessoa que era, o que pode ser melhor explicado com as palavras de Louro (1999, p. 15), quando diz que “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos”.

Fato é que em um mundo onde fervilham referências identitárias nos mais diversos meios de comunicação e espaços, que conferem símbolos de pertença e de sentido, ocorrem influências midiáticas aos sujeitos em suas relações sociais, na apropriação de si mesmo e na construção de suas identidades pessoais. Tais referências flutuam através de uma mercantilização que cataloga, representa e manifesta as características pessoais como em uma vitrine. Como dispositivos que, a cada dia, multiplicam-se e estão à disposição de compra e venda, numa corrente econômica que infere que tudo é possível, de sentimentos e emoções inebriantes, desde que o valor monetário desses esteja disponível a quem queira vivenciá-los. Dessa forma, estamos emaranhados nessa teia que condiciona e aprisiona, que gera angústias e insatisfação, quando não podemos alcançar os ideais propostos principalmente pela publicidade, pelo coro midiático sedutor.

Nessa época em que ecoam os gritos prescritivos da moda, audível e insistente mesmo para aqueles que não querem ouvi-lo, e dos estilos metro e retrosssexual<sup>55</sup> e tantos outros, “Coringa” parece nunca ter dado muita importância à estética veiculada e prescrita nos tempos e espaços de sua vida, uma vez que tem um estilo próprio, como já mencionado outras vezes; peculiar, considerado desviante da norma padrão. Apesar de a moda ser fator importante na cultura urbana e elemento relevante na formação de identidades (DUTRA, 2002).

No inverno de 2005, período em que também busquei a convivência com o professor em seu ambiente de trabalho com as crianças, ele exibia uma espessa barba, desalinhada, sem corte ou aparas, aliado ao cabelo comprido também sem corte aparente. Por causa disso, escutei uma professora lhe dizendo que ele não estava bem daquela maneira, que deveria fazer a barba e, com isso, ter uma apresentação melhor. Sem demonstrar preocupação ou constrangimento com tal observação, trata-se de uma professora amiga sua há anos, com a qual havia maior intimidade, limitou-se a dizer que não se importava com isso, que como seus ancestrais, na época de frio mantinha a barba para proteger-se, para ter seu rosto aquecido. E calou-se. Assim, manteve a barba para além dos meses frios, parecendo cada vez maior, sem aparas ou corte.

Quanto à melhor roupa para vestir, sempre foi para ele aquela que transmitia quem é, deixando-o à vontade, livre para percorrer os mais diversos espaços e tempos, sem buscar os desígnios da moda ou acatar a exigência de trajes específicos para freqüentar determinados espaços. Aliás, isso sempre foi para

---

<sup>55</sup> O novo selo se refere aos homens que apesar da boa educação, da gentileza, não tem cuidado esmerado com o corpo ou com a estética artificial dos salões de beleza e dos cremes oferecidos no mercado. Trata-se de uma onda retrô a uma época em que os homens não buscavam os salões de beleza, que preservavam uma aparência rude, com cara de “homem de verdade” conforme Karen Kupfer e Rosana Rodini manifestaram à revista Istoé, que pode ser conferida em sua versão on-line:

[http://www.terra.com.br/istoe/1865/comportamento/1865\\_porque\\_sou\\_homem.htm](http://www.terra.com.br/istoe/1865/comportamento/1865_porque_sou_homem.htm)

“Coringa” um problema, por não aceitar a imposição de ter que se adaptar à roupa, pois, acredita que a roupa deve ser ajustada à sua necessidade e personalidade. Diante disso, evita situações ou locais que exijam uma roupa diferente do que está acostumado a usar, ou que, segundo ele, levam-no a sentir-se preso, sufocado.

Por essa razão, não foi a nenhuma das refeições de grau, a não ser a da pré-escola e do Tiro de Guerra, requisito obrigatório para que recebesse seu Certificado de Reservista, documento importante na vida de um homem. Orador da turma de Filosofia, mesmo tendo seus colegas ido à sua casa convencê-lo a ir à refeição de grau, não foi para não ter que usar a beca. O mesmo aconteceu com a refeição do curso de Biologia, em que não foi ao baile de formatura por não querer usar terno e gravata, traje exigido para a festa. Segundo ele, nessas ocasiões de maior formalidade:

Eu me sinto bem quando eu tô num tipo de condição que não tem nada que me limita, onde eu tenho a minha liberdade. A partir do momento que me coloca numa situação limitadora ou que tem um grau elevado de formalidade, isso já me incomoda. A minha apresentação não é legal. E eu já tive que passar por experiências assim e eu sei que nesse caso eu fico num cantinho, eu me isolo e fico contando as horas ou os minutos no relógio pra aquela situação passar.

E assim define seu estilo, explicitando o que gosta de usar:

Aí você fala assim: ‘Então, o quê que você gosta? O quê que seria no seu dia-a-dia?’ Calçado pesado, porque o calçado que eu gosto é a botina ou o coturno, sempre uso. Que eu falo que é o tipo de calçado que eu vou em qualquer lugar. Dá pra mim conversar com o papa e dá pra mim ir lá no Vale do Jequitinhonha com ele. E eu sei que ele não vai me deixar na mão. Gosto muito de calçado pesado. Calça comprida geralmente eu uso ou a calça social, embora não combine com o sapato pesado, segundo os padrões da moda, mas que é uma calça leve, tecido leve, e camisa de malha comum. Quer dizer, esse é meu estilo. Me sinto bem com isso, principalmente se for camisa de rock então.

Convidado a trabalhar em uma escola técnica como professor de Biologia, ficou nessa instituição apenas um mês, por exigirem que os professores que utilizavam os laboratórios da escola, usassem um jaleco branco durante todo o tempo de suas aulas, mesmo quando não estivessem no laboratório, segundo “Coringa” para dar uma impressão mais científica das aulas. Diante do argumento da escola, ele rebate dizendo que nunca havia associado à imagem de cientista a um homem com jaleco branco, como se tal conversão fosse feita simplesmente pela vestimenta.

Indagado por mim sobre a apresentação corporal que considera adequada para a sala de aula, o professor “Coringa” responde que primeiramente a pessoa tem que estar bem com o próprio corpo, referindo-se às suas companheiras de trabalho que sofrem pelo fato de não se aceitarem como são, estando sempre de dieta, preocupadas em disfarçar o que não gostam em si, diferentemente dele, que aceita seu corpo sem restrições.

Então, falando do vestuário que julga adequado para a prática docente expõe que o que não pode acontecer é uma roupa que lhe imponha restrições, que não lhe “deixe legal”, que incomode. Ou seja, “o vestuário que é adequado na sala de aula é aquele vestuário que te deixa bem na sala de aula. Esse que é o vestuário adequado”.

“Coringa” se demonstra consciente do que quer para si, apesar de todas as chamadas da mídia e da publicidade sobre a possibilidade de conseguir o corpo dos sonhos, de acordo com os padrões vigentes, sente seu corpo como o ideal para estar e expressar-se no mundo, apesar de ser um sujeito magrelo, que não atende os perfis biofísicos masculinos que atualmente a sociedade valoriza, como ele mesmo diz.

Eu tenho uma relação muito boa comigo mesmo. Se você me perguntar... Me coloca nu na frente do espelho, você vai falar assim: 'Olha, você vai ter a oportunidade de escolher o melhor cirurgião plástico pra você mudar alguma coisa que você quer. Você não vai pagar nada por isso. Presta atenção. Só que você vai ter direito a uma escolha. Escolhe o que você quer mudar'. Eu não mudaria nada. Tô muito bem comigo mesmo [...] Eu nunca tive, nunca passou pela minha cabeça aquela idéia: 'Nossa, vou ir pra academia, pra poder fazer musculação para poder ter um abdômen definido, ter um ombro mais largo e ter um tórax que chama a atenção'. Isso nunca passou pela minha cabeça [...] O fato de você não se preocupar com isso te deixa bem, porque você está bem consigo.

#### **4.5. O corpo nas relações familiares**

“Coringa”, no desenrolar de sua história de vida, ao falar de si nos vários espaços e tempos, não revelou em seus depoimentos, a preocupação de não atender aos padrões idealizados de corpo veiculados na sociedade, manifestando um bom relacionamento com seu corpo, apesar do constante apelo mercadológico incentivar e propagar intervenções e estratégias diversas no corpo para o atendimento dos modelos estéticos propagados. Consciente e de acordo com seu tipo biofísico, de suas características corporais, ao relatar sobre o apelido de “Pantera” que recebeu dos companheiros de trabalho em uma siderúrgica, por ser o mais magro dos que trabalhavam lá, não demonstrou mágoa ou inconformação com tal atitude. Pelo contrário, aceitou-o bem, divertindo-se ao relatar o episódio.

A infância e outras fases da vida de “Coringa” em seus relatos vêm recheadas de estesia, perpassadas da vivência corporal intensa, onde o corpo e o mundo parecem constituir uma única substância, de tal maneira que estão enredados e

coniventes entre si; trama essencial de sujeito e objeto, denominada “carne” por Merleau-Ponty (1999). Nesse sentido, segundo o filósofo francês, o corpo constitui-se enquanto uma estrutura dinâmica que nos coloca no mundo e que se modifica e transforma-se a todo instante em contato com o meio e com os outros, o que faz da nossa existência corporal uma coexistência com o mundo. Dito de outro modo, não existe o corpo separado da história de vida dos sujeitos, alheio aos processos sociais e históricos nos quais constroem-se os significados. As experiências corporais, ou integrais, considerando o sujeito na sua totalidade, acontecem nas relações sociais, em que são conferidos sentido.

Considerando as interações face a face, talvez o principal lugar onde nos atualizamos e construímo-nos como corpo, “Coringa” sente a ausência do pai em sua vida de maneira mais efetiva e afetiva, percebendo a falta do toque paterno, de sua disponibilidade para um contato mais próximo com ele e o irmão, quatro anos mais novo. “Eram só duas horas que eu tinha com ele durante o dia”, referindo-se ao fato de o pai trabalhar muito, inclusive nos finais de semana como sapateiro para garantir um dinheiro extra para a família e, por isso, ele ter que deitar cedo para preparar-se para mais um dia de trabalho.

Descrevendo a rotina do pai diz que, depois de ele tomar banho e fazer a refeição, ficava por duas horas escutando o programa de rádio “A voz do Brasil”, tempo em que buscava uma aproximação do pai, que era de poucas palavras e não falava duas vezes a mesma coisa. “Coringa” ficava perto dele ouvindo o rádio, manifestando não saber a razão de gostar de escutar aquele programa com ele. Mas depois de pensar um pouco, corrige: “Devido à ausência dele, eu queria ficar mais perto, não é?” Também, nos finais de semana, tentava engraxar alguns sapatos só



para estar junto do pai, visando a uma conversa mais demorada com ele, porque enquanto escutavam o programa de rádio, não podia conversar para não atrapalhar!

Quanto à uma aproximação corporal mais intensa, “Coringa” manifesta que “a única parte assim de relação mais corporal que ele tinha com a gente é quando ele brincava com a gente de lutinha [...]”, porque queria preparar o filho para as eventualidades na rua, ainda mais por ser baixinho e magrinho, como me contou professor. Depois completa:

partindo desse princípio, então, era o único contato corporal que eu tinha com o meu pai [...] não tinha aquela coisa de ficar passando a mão na cabeça, abraçando, não. Ele era muito só de estar conversando. E mesmo assim era uma conversa monossilábica, objetiva e direta.

Não obstante, ainda que monossilábico, o diálogo entre pai e filho acontecia, nos quais o pai buscava passar para “Coringa” os valores e orientações quanto à posturas que deveria assumir e ensinamentos nos quais deveria se pautar durante a vida em variadas situações, preparando-o para a vida adulta, tal como demonstrado em uma das falas do professor:

ele sempre passou pra gente uma idéia: você só consegue vencer na vida trabalhando e não vem dinheiro que cai do céu, a não ser que você ganhe na loteria, e que para você ser uma pessoa bem aceita na sociedade, você tinha que ser uma pessoa honesta.

Provavelmente envolvido pela cultura machista, que diz que os homens devem cuidar do provimento do lar, enquanto às mulheres cabe o cuidado dos filhos e as tarefas domésticas, como também os homens não devem demonstrar os sentimentos abertamente, o pai de “Coringa” não ofereceu o carinho que o filho desejava receber. É possível que, talvez não por não desejar, mas por não ser permitido ou por ele considerar inadequado, ou sentir-se pouco à vontade para isso,

tendo-se em conta as prescrições masculinas hegemônicas que antes, eram drasticamente mais expressivas.

Possivelmente, a oportunidade que se permitia um contato maior com o filho, uma intimidade corporal, era justamente nas brincadeiras de “lutinha”, em que podia abraçá-lo, tocá-lo, carregá-lo sem preocupar-se em estar sendo exageradamente próximo, o quanto era pregada uma paternidade distante, arredia em outros tempos.

Quanto a essa aproximação corporal desinteressada, Nolasco (1995) enquanto observava adolescentes masculinos em uma escola do Rio de Janeiro para uma pesquisa, notou que a briga amigável que acontecia entre eles era um jogo, no qual poderiam demonstrar a alegria de estarem juntos e que possibilitava o toque, o abraço entre eles sem qualquer possibilidade de estranhamento ou a eventualidade de serem confundidos com homossexuais.

Mais adiante ao contar sobre sua adolescência, “Coringa” novamente cobra a atitudes do pai em relação a ele, manifestando que

O ponto negativo que eu vejo agora em relação à família... Eu não digo nem que seja um ponto negativo, mas se o meu pai tivesse sido mais presente na minha vida, provavelmente na minha adolescência eu não tinha cometido tantos erros. Eu acho que ali na minha adolescência faltou um pouco a presença paterna no sentido de autoridade.

Quando perguntado sobre tais erros, refere-se à tentativa de aprender a fumar e beber cerveja, coisas que não seguiram adiante, como também em relação às amizades que manteve com usuários de drogas, apesar de não as ter nunca experimentado. Assim, em sua fala noto que a autoridade que cobra do pai, refere-se à presença que gostaria de ter em sua vida. Um pai que demonstrasse preocupação, interesse mais explícito pelo filho, que o aconchegasse no colo, que o tivesse mais perto de si. É ele quem completa com um exemplo, para que eu melhor

pudesse entender sua relação com o pai, ou melhor, a maneira de o pai lidar com os filhos:

Ele era o tipo da pessoa que, se eu tava brincando na rua, ele jamais chegou perto de mim e falou assim: 'Olha, eu não quero que você brinque com essa pessoa'. Se eu chegasse em casa reclamando: 'Ah, fulano de tal me bateu', ele falava comigo assim: 'Então amanhã você escolhe melhor as pessoas que vão brincar com você pra você não apanhar na rua'. Então, assim, eu fui criado de uma maneira muito independente. Desde pequeno era eu mesmo resolvendo meus próprios problemas, com essa independência [...]. Meu pai nunca alterou a voz pra mim [...] Eu nunca apanhei na minha infância. Eu acho que eu deveria ter apanhado, porque eu era muito arteiro.

“Coringa”, ainda, não deixou de enunciar outro evento que lhe dava prazer quando estava com o pai na infância, que era quando saía com ele e o irmão para fazerem compra e o pai dava-lhes dinheiro para comprar um pastel e um refrigerante. Ele acompanhava os filhos nesses momentos, mas dava-lhes o dinheiro e fazia com que buscassem, sozinhos, atender às suas necessidades e gostos, para que desenvolvessem em si a autonomia, sentimento que perpassa todo depoimento de “Coringa” e a qual o professor considera muito importante em sua vida e que busca também desenvolver em seus alunos no cotidiano escolar.

Como pode ser percebido, o pai não demonstrava desinteresse pelo filho ou por sua educação, ao contrário, do seu jeito, buscava ajudá-lo a construir-se como um sujeito honesto, autônomo e que respeitasse os outros nas suas diferenças. Almejava, penso, com suas intervenções na vida dos filhos, fazer com que crescessem conscientes de si e das responsabilidades, preparados para as intervenções no mundo e as incertezas que perpassam a vida adulta.

Quanto às lembranças de carinho mais expressivas em seu depoimento, estão concentradas em torno da figura da mãe, que ao contrário do pai que era contido na demonstração de afetividade, ela era aberta, expressiva na manifestação

dos sentimentos, e de algumas professoras e professores que passaram por sua vida e que, pelos quais, tem também um carinho especial e lembranças calorosas, de fazerem seus olhos brilharem.

Em uma relação familiar em que o pai “jogava tudo para cima da mãe”, como menciona, em que era ela que tinha a palavra final e decidia sobre o que os filhos deveriam ou podiam fazer, apesar de o pai estar lá meio distante, mas presente na educação dos filhos, a mãe é vista por “Coringa” como “uma pessoa muito alegre. Ela é oposta ao meu pai. Ela canta o dia inteiro, ri o dia inteiro, tá conversando o dia inteiro... E é uma pessoa extremamente carinhosa. É aquela pessoa que chega, que abraça, que beija.”

No entanto, reconhece que as posturas da mãe e do pai se dão devido à herança familiar de cada um (BOURDIEU, 1998), oportunizando o reconhecimento de que o sujeito constrói-se e tem vínculos com o ambiente em que foi socializado, construídos os valores e posturas no transcorrer na história de vida de cada pessoa. Sobre a família de seus pais diz que “a família dela (da mãe) é assim. Que gosta de estar junto”, enquanto a família paterna é constituída de “um pessoal mais, assim, monossilábico [...] que é característico neles não ter muitos laços familiares”.

E a respeito das atitudes do pai com relação a ele, justifica que sua postura se dá em função de o pai não estar preparado para lidar com um mundo diferente de onde foi criado e ao qual não estava acostumado e, assim, não saber como enfrentá-lo. Mas, apesar disso, de suas dificuldades de lidar com as mudanças, buscava preparar os filhos para as inconstâncias que regem o mundo, seus embaraços e obstáculos. De acordo com Bourdieu (1998), isso se dá porque, o pai, de classe popular, não deseja a identificação do filho com sua própria posição e com suas disposições e, não obstante, trabalha continuamente para produzi-la por meio

de seu comportamento e, em particular, pela linguagem do corpo que contribui tão fortemente para modelar o *habitus*<sup>56</sup>. Há que se considerar, nessa direção, que o *habitus*, como demonstra Cuche (2002) refere-se, fundamentalmente à cultura, sendo utilizado o primeiro termo no lugar do outro, isso porque Bourdieu usa vocábulo “cultura” em um sentido mais clássico e restrito, referindo-se aos produtos simbólicos que se relacionam às artes e às letras e que são socialmente valorizados.

Sobre a relação do pai com os filhos e a problemática do mundo, assim se refere “Coringa”:

Eu vejo a falta de autoridade hoje do meu pai é o fato dele não ter conhecimento de um mundo que ele pegou que foi a minha juventude. Foi a geração Coca-Cola. Porque é difícil demais da conta. Uma pessoa que veio da roça, que é semi-analfabeto, que até um certo tempo começa a criar seus filhos no mundo da rua, mas você tem um controle e depois pega a sua juventude da década de oitenta, que é o fim da ditadura militar, como se diz, é o estado livre. Começam os movimentos da academia, do culto ao corpo, da geração saúde. Começa a surgir um monte de discoteca aqui em Divinópolis. Vários shows de rock aqui na rua. Ele Não tinha como controlar isso. E não sabia intervir nesse tipo de situação. Então eu vejo que a falta de autoridade dele não é devido ao descompromisso dele. É a falta dele ter conhecimento pra entender essa mudança que acontecia e ele não tinha condição de intervir nisso. E jogava tudo pra cima da minha mãe.

E nesse clima de Rock and roll dos anos 80, “Coringa” construiu uma relação de amizade muito forte com a maioria dos anos da turma do primeiro ano do Ensino Médio, amigos que continuam se visitando até o presente, bem diferente da primeira semana de aula nessa turma, em que foi recebido com certa distância e cautela. Depois da constituição dos laços de amizade, fizeram muitas festas, alternando o

---

<sup>56</sup> Os *habitus* para Bourdieu são “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio unificador e gerador das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante”. BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Introdução, organização e seleção de Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 191.

local das mesmas, sempre na casa de um do grupo, em que levam os discos de rock que cada um comprava para escutarem juntos.

#### **4.6. “O tiro saiu pela culatra”: trilhando caminhos no universo docente**

Na contramão dessa liberdade, “Coringa” desde cedo teve que entrar no mundo planejado, racionalizado do trabalho para dar conta de seus gastos com a escola, viabilizando seu reconhecimento como homem, dado que “o trabalho define a primeira marca da masculinidade, na medida em que, no plano social, viabiliza a saída da própria família” (NOLASCO, 1995, p.51). Nessa direção, de arcar com suas próprias responsabilidades e necessidades, o que impõe o status de homem verdadeiro, após ser reprovado por duas vezes na quinta série, recebeu o aviso da mãe que colocava para ele sobre a dificuldade de custear seu material e livros escolares e, caso fosse reprovado mais uma vez, o que aconteceu na sexta série, teria que bancar ele mesmo os custos de seus estudos. Assim, buscou o emprego numa sorveteria durante o dia, indo estudar no período noturno e, nos finais de semana, trabalhava como garçom em barzinhos da cidade. E, desse modo, foi garantindo sua continuidade na escola, buscando posteriormente, como já foi dito, o curso de ajustagem mecânica no SENAI, período em que estudava durante todo o dia e trabalhava como garçom à noite.

Preocupado em garantir para si uma profissão e não tendo em vista o vislumbamento de fazer um curso superior no futuro, dadas suas condições financeiras e seu mundo de origem, como destaca; terminado o primeiro ano do

Ensino Médio, decidiu, ou melhor, sentiu a necessidade de fazer um curso técnico para que pudesse deixar de trabalhar como garçom, ocupação que não via futuro. Motivado a fazer o curso técnico em Química, ou o de Metalurgia, em escolas particulares, teve que desistir deles, pois não poderia pagá-los. Tendo de escolher entre os cursos ofertados na educação pública, Científico, Magistério e Contabilidade, eliminou de imediato o primeiro, porque queria ter uma profissão. O último considerou que não tinha nada a ver com ele, por não gostar de ficar em ambientes fechados, sentado o tempo todo, mexendo com a “papelada”, numa monotonia constante. Assim decidiu:

Vou fazer magistério como opção. Eu sei que eu vou ser o único homem da turma. Já que eu vou ter que fazer o segundo grau, eu vou fazer o segundo grau me divertindo. Eu entrei então no curso de Magistério por causa das meninas e não por causa do curso. Foi por causa das meninas. Matriculei então no Magistério. Foi dito e feito. O único homem da turma, numa sala de mais ou menos quarenta e cinco pessoas. Pensei assim: ‘Nossa, me dei bem!’ Namorei com metade da turma.

Considerando a não realização de seu desejo de fazer outros cursos, nada melhor do que encontrar uma saída que compensasse ou minimizasse a decepção. E, para um jovem heterossexual, a possibilidade de estar no meio de mulheres e, principalmente, “ficar” com elas, trata-se de uma justificativa plausível, que poderia responder às expectativas dos colegas, que não entendiam a busca de “Coringa” pelo magistério, um curso considerado de mulheres e para mulheres. Sem se importar muito com o que os outros poderiam pensar dele, resolveu aventurar-se por tais meandros femininos.

Segundo ele, essa separação de cursos para homens e para mulheres era clara na escola, considerando que o curso de magistério era para mulheres enquanto que o curso de contabilidade era unissex, destinado aos dois sexos. Já o

curso científico, que preparava os alunos para a faculdade e que tinha em seu currículo conteúdos mais científicos, abstratos, difíceis, era procurado mais pelos rapazes, demonstrando a relação entre profissionalismo, técnica e os agentes masculinos, e a estratificação e divisão do mundo do trabalho, determinado pelas relações de gênero.

Recebido com desconfiança pelas professoras do curso, considerava as aulas, no geral, muito chatas, algumas delas sem propósito ou função aparente. No entanto, acredita que em sua entrada no magistério por falta de opção,

o tiro saiu pela culatra, porque eu gostei do Magistério. Achei interessante. Tinha umas matérias que me chamavam muito a atenção: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia... Falei assim: 'Peraí, essas coisas têm a ver comigo!'

E complementa explicando a razão de terem chamado-lhe a atenção essas disciplinas em detrimento das outras: “Desses três (conteúdos), por que esses três me chamaram a atenção? Porque eram coisas mais voltadas, eram conteúdos teóricos, mas que você poderia analisar na prática. Não era uma coisa só de blabláblá.”

A hierarquização do conhecimento pode ser entendida como uma questão de gênero, também presente no “gosto” pelas disciplinas. De acordo com “Coringa” justamente as disciplinas que lhe eram interessantes e faziam sentido para si, eram aquelas em que as colegas tinham maior dificuldade, não gostavam. Enquanto ele gostava de sentar, pesquisar, analisar e fazer comparações, as colegas preferiam os trabalhos mais práticos, os recursos pedagógicos que exigiam “carinhas” e desenhos para a utilização na sala de aula, quando estivessem formadas.



Essa era uma questão que para ele não tinha fundamento, a exigência de “bordar”, colocar lacinhas nos materiais, como se estes fossem imprescindíveis para a efetivação da validade do recurso. Diante disso, era essa a dificuldade maior que enfrentava no curso, a necessidade da confecção desses materiais, que sempre foram feitos por suas namoradinhas da turma. Ele mesmo nunca fez nada relacionado a essas tarefas, destaca.

Em uma relação de permuta e interesse, para não ter que fazer alguns trabalhos de que não gostava, propunha a partir da constatação da divisão do “gosto” pelas disciplinas numa relação de gênero, demonstrando “oportunismo”, uma atitude basicamente racional, de acordo com seus interesses: “eu fazia a negociação com elas: os trabalhos didáticos, práticos, elas faziam pra mim e os trabalhos mais de teoria e análise eu fazia pra elas. Era aí que a gente fazia o negócio.”

Terminado o curso de magistério, foi aconselhado por uma amiga a fazer o adicional de pré-escola, já que ele trabalhava em um lugar empoeirado, “que fazia mal à saúde” e, portanto, deveria buscar outras oportunidades de trabalho. Motivado pela abertura de várias escolinhas particulares, cujos salários eram bons se comparados com o mercado, e o convite dessa amiga para trabalhar em uma escolinha que seria inaugurada perto de sua casa e na qual ele poderia dar aula de educação física, o que manifesta o senso comum de que ao homem estão acessíveis, sem questionamentos, apenas algumas funções quando insiste em entrar no mundo que lhe tem as portas semicerradas.

Um dia, no curso adicional de pré-escola, percebeu que “existia uma distinção, no meu modo de ver, preconceituosa, em relação à figura do aluno (homem) fazendo magistério. Percebi assim nítido e claro”. Refere-se ao fato de chegar um dia à essa escola no segundo horário, ao entrar na sala sente que todas

as colegas ficaram olhando para ele e ele sem entender, até que o professor de psicomotricidade pediu-lhe que não assistisse à aula naquele dia, apesar de esse mesmo professor destacar que não havia nenhum problema em “Coringa” participar juntamente com as colegas; mas eram ordens superiores. Isso se deu porque o colégio que era coordenado por irmãs de caridade, iria ter uma aula de educação sexual com uma ginecologista para suas colegas de sala e foi pedido que ele não estivesse presente.

A sexualidade pode ser entendida como um conjunto de crenças, comportamentos, como também relações e identidades que são socialmente construídos e modelados na história (FOUCAULT, 1988), isto é, uma construção social que envolve representações, símbolos e convenções, discursos e prescrições que regulam, coíbem, normatizam, ademais de produzirem saberes e “verdades”, determinando comportamentos e costumes. Assim, atravessada por valores morais, os assuntos ligados ao sexo são tratados muitas vezes com cautela e restrições nas instituições sociais, como a escola e a família, por exemplo. Isso faz com que a sexualidade deixe de ser vista como uma questão natural, que permeia e que faz com que o homem tenha uma história (MERLEAU-PONTY, 1996).

Nessa perspectiva, a presença de “Coringa”, que por sua condição masculina, constrange em um momento “tão delicado”, por ter associado a seu sexo a volúpia e desvarios sexuais. Sem ao menos ser questionado se queria ou não participar e também aprender com a aula de educação sexual, é solicitada sua saída para dar “segurança moral” e liberdade às colegas.

Assim, visto como elemento de intimidação ou ameaça às colegas de sala, devido às idéias e mitos associados à masculinidade e que estão gravados nos costumes e culturas, também no contato com as crianças, o professor impõe receios

e preocupações aos pais das mesmas, porque, como afirma Saporoli (1997), a presença de profissionais do sexo masculino em creches e pré-escolas tem produzido preocupações e ansiedade em relação à hipótese de esses homens abusarem sexualmente das crianças, como têm demonstrado alguns estudos estrangeiros. Isso porque a sexualidade masculina é concebida, muitas vezes, como algo incontrolável e, nas representações do masculino, há personificações que remetem ao homem machão, duro, agressivo e, eventualmente, um agressor (CRUZ, 1998), dada sua condição naturalmente bárbara como acreditam alguns (OLIVEIRA, 2004)

Após ser questionada sua presença num contexto associado às mulheres e à feminilidade, e os aborrecimentos que advieram em razão da apresentação corporal de “Coringa”, porque ao falar sobre as normas regulatórias, Louro (2004, p. 82) manifesta que elas “voltam-se para os corpos para indicar-lhes os limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. Daí porque aqueles que escapam ou atravessam esses limites ficam marcados como corpos – e sujeitos – ilegítimos, imorais ou patológicos”.

Nessa direção, esclarecidos e rebatidos os argumentos daqueles pais que não concordavam com sua presença na escola e educação de seus filhos por ele, como também a aparência do professor (que inclui o modo de falar, andar e gesticular) surge a acusação de assédio sexual feita por duas mães de alunas de “Coringa”. Trata-se de um assunto que se encontra ainda presente na escola, fluido e recorrente, ainda que um pouco velado.

Primeiramente, soube desse fato na sala de professores na hora do recreio, em raro momento da presença de “Coringa” nesse espaço. Era meu segundo dia na escola, e a diretora explicava sobre minha presença e pesquisa empreendida, até

que uma professora fez alusão a um comentário de uma aluna em sua sala de aula. Essa criança questionou a razão de ter outro homem na escola, ela havia me visto no dia anterior e, possivelmente deve ter comentado isso com os pais, porque disse que esses não eram muito “xará” de homem dando aula, referindo-se também a “Coringa”. Após a explicação da professora sobre o porquê de eu estar ali, a menina comentou o que “Coringa” “fizera” no passado, remetendo à acusação de assédio, como se fosse um fato consumado.

Nesse momento, “Coringa” demonstrando aborrecimento com o fato, comenta sarcasticamente: “-Graças a Deus que se lembram!”

A professora continuou expondo sua atitude com a criança e tenta explicar o que realmente aconteceu e que isso fora há muito tempo, que eles, os alunos daquela sala ainda nem freqüentavam a escola, quando isso aconteceu. Após dizer isso, a diretora interfere dizendo que desde o início os pais dos alunos implicaram com o professor, a começar por sua maneira de apresentar-se e, posteriormente veio a acusação de assédio. Ainda, falou que a primeira atitude de muitos pais foi tentar retirar as crianças da sala do professor, mas como a escola não aceitou as “pressões” dos pais, acusaram-no de molestar uma aluna.

Quando eu e o professor íamos embora da escola, ele contou-me sobre esse acontecimento que lhe causou muito desgosto, e voltou ao assunto em uma sessão da coleta dos depoimentos. Disse que sua primeira reação foi pensar em abandonar o trabalho naquela escola, o que não aconteceu porque a diretora “teve uma personalidade fantástica” e resolveu chamar as duas mães que o acusaram para uma reunião juntamente com os responsáveis das outras crianças.

No dia que tive um tempo maior com a diretora para conversarmos sobre a escola, ela fez menção ao fato, após eu perguntar se o professor sofreu resistência

dos pais de alunos. Disse que na reunião feita com ela, o professor, que de início não queria participar da reunião, e as mães (não foi nenhum pai) de alguns alunos, a conversa foi toda gravada e fizeram também uma ata da mesma, como garantia de que o assunto não seria distorcido pelos mesmos fora da escola. Acerca do fato, assim relata “Coringa”:

(A diretora) chamou todas as outras mães e colocou junto com essas duas numa sala e eu junto. E ela gravando. Ela pegou, colocou essas duas mães e falou assim: ‘- Eu quero que essas duas mães aqui agora relatem pras outras mães todas o quê que foi colocado em relação à postura do professor’. Aí essas mães ficaram um pouco apertadas. ‘Não, vocês vão relatar agora’. Aí essas mães pegaram e falaram: ‘-É, eu acho que ele... não sei o quê que tem...’ Colocou um ‘acho’. Aí a diretora falou assim: ‘-Não. Vocês falaram foi isso, isso, isso e isso’. E gravando. ‘-Concordam? Foi isso ou não foi?’ Elas pegaram e afirmaram. ‘-Agora eu quero que as outras mães falem’. Só que o quê que aconteceu? As outras mães ficaram foi do meu lado: ‘-Não, não tem nada disso. Porque quando acontece uma coisa dessas, caso houver um abuso sexual de menores isso é crime’. Que não sei o quê que tem... A diretora levou o código penal (e questionou para as mães) o quê que é o crime de abuso sexual de menores e foi apurar a situação. ‘-O quê que foi o abuso?’. ‘-Ah, espera aí! Foi durante aquela explicação da aula de Matemática, que a menina não estava sabendo fazer a continha, ela começou a chorar. Aí o professor chegou perto dela, foi explicar ela, ela tava muito chorona, entrou em crise por não dar conta de fazer a continua. Pegou ela, colocou no colo, passou a mão no cabelo, conversou com ela. Foi isso?’.

Esclarecida a situação, a diretora da escola contou-me que uma outra mãe de aluna chegou até a questionar, porque elas não achavam ruim, quando uma professora beija um menino, demonstrando uma consciência que possibilita a ruptura com as representações do senso comum que considera inadequado o contato entre os corpos de homens e crianças, quando estes não têm relações estreitas de parentesco. Ela sinaliza para a consideração de que o *cuidado* por ser praticado independente dos agentes terem corpo masculino ou feminino, e que a afetividade pode ser expressão de um ou outro sexo.

De acordo com “Coringa” após a reunião, criou-se um vínculo mais estreito entre ele e as famílias das crianças, tendo a ajuda de alguns na implantação e execução do projeto de viveiro de mudas na escola. Entretanto, apesar desse silêncio aparente, pode ser que ainda, pelo menos para alguns, a figura desse professor no contato diário com as crianças ainda cause desconfiança ou receio.

#### **4.7.O corpo na experiência docente**

No intuito de perceber e melhor compreender as inter-relações corporais entre o professor e as crianças, ponto chave dessa pesquisa, nos intervalos e nos vários espaços e tempos da aula, busquei a voz das crianças nesse objetivo e presenciei mais uma evocação ao fato ocorrido, ou ainda, uma alerta de que algo nesse sentido ainda pode acontecer. Perguntei a alguns alunos e alunas de “Coringa” como também aos alunos dos outros dois professores, sobre se preferiam ter professor ou professora e, daí, questionava como era a relação corporal entre eles, se abraçavam esse professor na saída da escola, apesar de eu nunca ter presenciado isso. Já envolvidos e tendo suas percepções, posturas e comportamentos contaminados pela ideologia machista que apregoa que entre homens o contato deve ser evitado, muitos responderam com respaldo nessas diretrizes alienantes. “Ora, ele é homem!”, “Eu não, não sou gay!”, “Eu não!” - eram as palavras mais comuns dos meninos, e quando eu questionava se abraçavam as professoras anteriores, muitos disseram que sim. Isso demonstra que a busca pela construção e validação da masculinidade no menino se constrói primeiro negando que não é uma mulher, que não é um bebê

ou um homossexual, como demonstra Badinter (1993). E como a expressão de sentimentos está associado a uma característica feminina, são incentivados, desde cedo, a esconderem suas emoções e evitar a demonstração de afetividade, principalmente se essa se refere a outro homem. A situação é tão relevante que um menino, após dizer que não abraçava, não encostava em homem, fazendo referência ao professor, perguntei-lhe se nisso também incluía o pai, no que respondeu que sim. “Que o pai, mesmo sendo pai, era homem, então, por que abraçá-lo?” – questionou.

Ao contrário, como percebe o professor em seu contato diário com as crianças, “as meninas têm uma característica diferente dos meninos. Tem algumas meninas que gostam muito de tá beijando a gente. Eu observo muito isso. Isso é mais comum das meninas. De chegar, abraçar e às vezes beijar a gente. É mais característica das meninas.” E completa buscando a reflexão sobre a razão de as meninas disponibilizarem-se de uma maneira mais natural e facilitada para toque corporal que os meninos. Sua conclusão está de acordo com que apontam as discussões de gênero, ainda que o professor não tenha consciência mais abrangente nesse campo de estudos. Assim, continua:

Mas o porquê que eu vejo isso nas meninas? Porque quando... Aqueles meninos que têm uma relação familiar que ainda tem a estrutura de pai e mãe, a gente vê da seguinte maneira: às vezes quando o pai vai ao baralho ou vai na pescaria, ele leva o menino e não leva a menina. Então, a menina fica junto com a mãe já naquele serviço de aprender tarefas domésticas.

Mas como havia dito, a vulnerabilidade das crianças junto ao professor é ainda considerada iminente por aqueles que se fixam na explicação sociobiológica e essencialista, que ainda sustentam as representações que arrolam no senso comum de que os homens em geral, têm uma voracidade sexual quase que impossível de

ser contida; isso porque observações ainda emergem acerca do tema, percorridas por sujeitos diferentes, em situações e contextos distintos. Nas conversas que mantive com algumas crianças sobre a relação afetiva entre elas e o professor envolvendo o toque, como exposto acima, um aluno disse que não gostava de ter contato corporal com outro homem, encerrando o assunto. Como essa questão foi proposta em um grupo de três meninos, questionei se acreditavam que as meninas agiam diferentemente deles, Nisso, o dito garoto comentou que “Coringa” coloca as meninas no colo, deixando o assunto no ar.

Ora, posso compreender que a figura do professor é atualmente aceita na escola, mas isso não quer dizer que ele seja considerado um sujeito totalmente confiável por todos, em função do corpo masculino que enverga. O comentário da criança serve de sinal de que ele ainda encontra-se sob vigilância, sob espreita, para que, qualquer ato duvidoso possa ser evitado e, assim, salvaguardada a integridade infantil. Pressuponho que o garoto não proferiu o comentário baseado somente em algo que possa ter visto, mas que, de casa os pais alertam e cuidam da segurança de seus meninos e meninas.

Satisfeito com o contato contínuo com as crianças em seu trabalho, por considerá-las verdadeiras e sinceras, “Coringa” acredita que seu trabalho tem um valor ético - social, por causa do desenvolvimento de uma consciência crítica nas mesmas e do seu envolvimento com as questões sociais. Nesse sentido, diz que elas, as crianças, envolvem-se na situação, o que lhe atrai na docência com as mesmas. E essa relação possibilita-lhe que mantenha o seu “lado criança”, que preserve seu “jeito de moleque”, que reflète em seu corpo na manutenção e preservação da jovialidade. Sobre isso, faz alusão, ainda, ao comentário de uma antiga namoradina de faculdade:



Nossa, engraçado que você está do mesmo jeito de quando a gente fez faculdade juntos. Você ainda tem perfil de moleque, principalmente quando você faz a barba. Você ainda não está barrigudo, não está com rugas nos olhos e ainda continuando rindo das coisas bobas.

E completa com o comentário que fez com um amigo que também é professor: “é, a gente ainda não está com a aparência de nossos amigos, embora a gente tenha a mesma idade, porque a gente ainda é moleque”.

E acredita que nesse quesito, ser masculino é uma vantagem porque, apesar de o contato com a criança fazer bem aos dois sexos, em sua opinião, os homens estão mais abertos, dispostos a interagir com as mesmas numa gradação maior, porque entram nas brincadeiras sem se preocuparem tanto com a eventualidade de alguém se machucar, sujar-se ou qualquer outro “problema”; ao contrário das mulheres, que se esmeram no cuidado com as crianças, com o medo de que algo possa dar errado, como ele diz. Além disso, considera que os homens estão mais dispostos a esse envolvimento, a entrar no jogo.

Disposto a uma maior proximidade com as crianças, a partir do episódio da acusação de assédio, teve sua prática remodelada em razão dessa experiência. Antes, como manifestou a diretora da escola, ele tinha um contato corporal mais estreito com as crianças, os quais chamava muito de “princesa” e “figurinha”, tendo-os sempre próximos dele nos variados espaços e tempos da rotina escolar. Nas despedidas as crianças muitas vezes o abraçavam e beijavam, e o professor sempre as tocava na cabeça, nos ombros, segurava nas mãos e, na hora em que os alunos o buscavam para que olhasse seu caderno, colocava-os no colo, tendo até duas crianças ao mesmo tempo em seu regaço de acordo com a fala da diretora.

Mas, atualmente, como presenciei em minhas observações, o professor raramente possibilita o toque direto entre ele e os alunos, por ter em conta que o fato

mencionado serviu para ele de alerta, porque, como ele mesmo diz, pode acontecer que algo que ocorra na escola possa ser interpretado de maneira distorcida pela comunidade escolar, originando outros problemas. Assim, “Coringa” infere que precisa tomar cuidado nas interações com as crianças, por não querer vivenciar novamente o constrangimento pelo qual passou. Nessa direção, comenta sobre as precauções que deve considerar em seu fazer pedagógico:

Cuidado, por exemplo, os alunos têm muita mania de chegar e abraçar a gente. Isso é uma coisa muito comum lá na escola. A turma que eu tô esse ano tem alunos que são mais carinhosos com a gente. Eu não nego o abraço a nenhum deles. Mas eu abraço, porém, já com o olho mais atento. Eu me policio mais em cima dessas atitudes.

Posso dizer, então, que o corpo masculino é, nesse caso, objeto de uma rígida censura e controle social (DUTRA, 2002), fim de um poder que inibe e que impossibilita uma maior expressão de si e da afetividade, uma relação interpessoal mais intensa e estética e, sem dúvida nenhuma, significativa e saudável, principalmente para as crianças, porque o toque é fundamental para seu desenvolvimento (incluindo-se aí o aspecto biofísico do ser humano) e construção de sujeitos conscientes de sua dimensão também corporal (CAVALARI, 2005).

É como se se esperasse do professor uma postura que remonta ao iluminismo, com realce a capacidade racionalizante, o seu trânsito por um mundo desencarnado, em que buscasse construir e adequar um saber universalizante. Isso contraria o que Merleau-Ponty (1994) considera sobre o corpo e suas dimensões, que para ele está relacionado à motricidade, à linguagem, ao mito, à sexualidade, às experiências vividas, à vida propriamente dita, à poesia, ao mundo sensível, à expressão de si.

Nessa dimensão, “Coringa” demonstra que a corporeidade no exercício pedagógico não está tão-somente relacionada à percepção e consciência que cada tem si ou às exigências de seu trabalho propriamente dito. Mais além, liga-se também, considerando as interações face a face entre ele e as crianças, às disposições, requisitos e corporais condutas, esperados do professor e que estão sob vigília, pelo menos para ele, irrestrita.

Assim, de acordo com Goffman (1999) e comentado por Isaac Joseph (2000) em seu estudo sobre o trabalho do sociólogo canadense, a sociedade trata-se de um complexo de interações que acontecem nas mais diversas situações sociais e, as quais encontram-se auto-organizadas em concordância com determinadas normas e regras que revestem suas características principais. Então, entendi que “Coringa”, ao desempenhar a função de professor, ou o papel, assume uma configuração de sua prática que esteja de acordo com as expectativas dos outros nesse cenário interativo, quando busca controlar e adequar seus gestos e comportamentos, verbais ou não, no intuito de não “transgredir” nenhum limite imposto ao seu corpo masculino. Deve-se considerar, no entanto, que nas interações os sujeitos exercem influência recíproca nos comportamentos uns dos outros, considerando sua presença corporal. Diante disso, cada um busca adequar-se ao comportamento e expectativas de seus interlocutores, considerando que as interações são perpassadas por regras e normas compartilhadas.

“Coringa”, então, mesmo assumindo uma postura de quem não se importa com que os outros pesam ou falam dele, aliada à imposição de sua apresentação corporal, rechaçada e pouco aceita pela família de várias crianças, encontra-se em uma situação que exige um autocontrole, um ajuste à sua vivência e corporeidade.

Nas observações que realizei, reconheci nesse professor uma figura distanciada de seus interlocutores, seus alunos e alunas, asséptico, como se estivesse de passagem pela escola, sem demonstrar envolvimento, numa relação pouco afetiva com os mesmos. Entretanto, em uma análise mais aprofundada daquelas e de suas falas, isso me levou a refletir que esse posicionamento seria mais um refúgio, uma estratégia planejada no “plano de fundo” (GOFFMAN, 1999), disposições corporais criadas e assumidas para sua veiculação no “plano de fachada”, ou seja, nas interações face a face com as crianças e comunidade escolar. Nessa direção, o sujeito vivencia uma tensão permanente, de acordo com o sociólogo, em sua intenção de preservar as características harmônicas e convenientes ao papel escolhido. Nas palavras do autor (1999, p. 60),

Pensamos também na posição precária em que se colocam esses atores, pois em qualquer momento de sua representação pode ocorrer um acontecimento que os apanhe em erro e contradiga manifestadamente o que declaravam abertamente, trazendo-lhes imediata humilhação e às vezes perda permanente de reputação.

Sendo que no Brasil o toque está presente em todas as interações sociais (MALYSSE, 2002), nos vários momentos em que elas acontecem, do abraço de acolhida aos contatos corporais no decorrer das conversas, Malysse considera que isso se trata de uma técnica corporal que infunde intimidade corporal entre os interlocutores e que essa cordialidade, “aquilo que conecta”,

não é a rigor uma figura de linguagem não-verbal, mas sim uma prática socializante, uma técnica de ligação social, que procura colocar o corpo do outro à vontade, torná-lo confiante, e que deve, portanto, ser mais sentida do que compreendida, pois caracteriza a própria interação, ou seja, a própria evidência do encontro. (MALYSSE, 2002, p. 126)

Não obstante, o autor destaca que essa se trata de uma cordialidade funcional, uma fórmula de boa educação que está impregnada na sociabilidade brasileira.

Muitas vezes encontrei o professor caminhando pela sala, verificando as atividades que os alunos faziam sem qualquer indício de uma aproximação corporal. Às vezes, caminhava por entre as carteiras aleatoriamente, um pouco alheio aos alunos, sem parar para conversar com algum aluno ou mesmo incentivá-lo nas atividades, tocando-os em momentos raríssimos. Mesmo quando se abaixava para atender algum aluno, as mãos não saíam de sua posição original, ao longo ou atrás do corpo. Nos momentos em que passava as informações sobre alguma atividade ou explicava algum assunto, nos vários espaços da escola, era essa, também, a posição em que se mantinha por largo período, ou ainda de braços cruzados ou de mãos nos bolsos. Insisto em dizer que se mantinha assim na maior parte do tempo, quanto se encontrava de frente aos alunos, dando-lhes explicações.

O que me chamava muito a atenção era que, nos momentos em que saíamos da sala de aula para o recreio, na hora de ir embora, ou nos encontros para a coleta dos depoimentos, costumava tocar-me muito nos ombros, enquanto caminhávamos. Às vezes, caminhava por um tempo com seu braço em meu ombro ou ainda abraçava-me nas acolhidas e despedidas em sua casa, de maneira bastante afetiva. Ainda, no início do recreio, ao encontrar uma ex-aluna que atualmente estuda em outro turno, vi-o tocá-la de maneira bastante carinhosa, segurando-lhe o rosto enquanto conversavam, chamando-a de princesa.

Não quero, contudo, dizer que ele, em momento algum buscava o toque com seus alunos, mas no período que freqüentei a escola, foram raras as situações em que presenciei tais atitudes. Vi-o tocar na cabeça de alguns alunos, tocar o rosto de

um ou outra, mas trata-se de situações pouco freqüentes, pelo menos no tempo que me mantive naquela instituição.

Penso que quando toca de maneira mais explícita sua ex-aluna, é como se, com ela, já não houvesse mais risco de ser cobrada dele uma atitude mais contida, proporcional às implicações assumidas quando da escolha (ou imposição) do papel ostentado, em que se faz necessária uma “fachada pessoal” (GOFFMAN. 1999).

Portador de uma consciência corporal diferenciada, mais abrangente, não demonstra constrangimentos ao tratar do próprio corpo ou da incompreensão de suas possibilidades e limites nos variados espaços, tempos e situações. Ao indagar-lhe o que era corpo para si, responde que

É aquilo que contém o meu espírito. É onde o meu espírito está contido. Eu vejo muito corpo no sentido físico. Na linguagem da física, da anatomia mesmo especificamente falando. Esse pra mim é o corpo. E eu vejo as projeções e extensões do meu corpo. O ato agora de eu tá segurando a caneta e apontando pra você, essa caneta é uma extensão do meu corpo, de um dedo indicador que eu estivesse apontando pra você. Eu vejo dessa maneira. Pra mim isso é muito natural, eu não faço uma separação entre corpo e espírito não, e mente. É muito colocado: você tem a mente, o corpo e o espírito. Eu vejo a coisa dentro de um único conjunto e que trabalha junto, corpo, mente e espírito. [...]. Anima, no sentido grego. Aquilo que dá animação. Tanto que eu tenho uma relação muito boa comigo mesmo. (grifo meu)

Como podemos ver, ele reconstrói em sua fala a díade corpo-espírito, mas a desfaz em seguida, ao dizer que se considera um ser na sua totalidade, tendo em conta os vários aspectos de seu “ser encarnado no mundo” que é, não os considerando, os aspectos, de maneira estanque, fechados em si mesmos, mas numa relação dependente e complementar. Mais do que a narração acima, o que demonstra a vivência integral de si são suas ações, comportamentos e maneira de colocar-se nas situações. É o reconhecimento, assunção e aprovação de seu corpo. Preceitos para o (re)conhecimento do mesmo e consciência de sua corporeidade,

capacidade de expressar-se no mundo através do corpo. Percebo que vivencia seu corpo, de tal maneira, que este está enredado no mundo, sendo esses coniventes entre si, a tal ponto que constituem uma única substância, denominada “carne”, de que fala Merleau-Ponty (1996).

“Coringa” demonstra que seu corpo é o eixo que o conecta à realidade e que é, em razão, nele e por ele que está no mundo, vivenciando-o na suas expressões física, psíquica e espiritual. Nesse sentido, posso inferir, baseado nas leituras que fiz, que a corporeidade, nos aspectos físico, psíquico e anímico, é o ponto chave da existência humana e possibilidade de sua existência e que, “Coringa”, de alguma forma, tem consciência disso, e vive-a cotidianamente. E quando questionado acerca de sua percepção e vivência do corpo na sala de aula, considera que

Na hora, então, ali onde que eu sinto furor, o tesão pedagógico, você tá ali naquele auge da coisa, você vê que os meninos tão aprendendo, eu sou o “Coringa”. Independente de ser um corpo gordo, magro, de estar descalço, de sandália, de bermuda ou de terno e gravata. Ali não. Ali eu sou aquele conteúdo que está sendo transmitido, sabe. Presta atenção.

Presta atenção. Igualzinho ontem na hora que eu tava lá no viveiro de mudas. [...] Eu não era o corpo do “Coringa” passando conteúdo. Que só depois da hora que terminou que eu me dei por mim: ‘Nossa, tá quase na hora de ir embora gente. Vamos guardar as ferramentas, lavar as mãos, organizar as coisas aqui do viveiro pra gente poder ir embora’. Aí eu volto a ser o corpo “Coringa”. Mas naquele momento específico não. Por isso que eu acho que a prática, ela é independente de ser homem ou mulher. Você anula essa condição. (grifo meu)

Analisando a fala do professor, a consideração de que ele infere que não era o corpo de, ao estar com os alunos dando as instruções sobre a atividade que executariam em seguida, mas sim, o corpo, ele mesmo, em sua totalidade. Ainda, considera que na hora em que está empolgado com seu trabalho junto aos alunos,

não dá para racionalizar sua condição no momento, indicando que simplesmente vive sua corporeidade ali, na efetivação de seu trabalho.

Objetivando que seus alunos desenvolvam-se enquanto seres essencialmente corpóreos, conscientes e sensíveis a essa condição, “Coringa” busca, ao contrário do que é apregoado e, principalmente, considerado relevante no interior das instituições escolares, dentre outras, de que o conhecimento simbólico, racional e abstrato é o essencialmente relevante, em detrimento do saber corporal. Ele busca, em seu cotidiano docente, levar os alunos a perceberem-se enquanto corpo que são, através de propostas e vivências do cotidiano escolar. Sobre isso, cabe a citação do professor:

Quando eu levo os meninos no tanque de areia a primeira coisa que eu peço pra eles: ‘-vocês vão deixar o calçado na sala de aula. Vocês vão descalços pro tanque de areia pra que vocês possam sentir a areia. Ou seja, tato não é só as mãos não’. Porque a idéia que é passada de tato é aquilo que você pode pegar e não é bem por aí não. Trabalhei isso com os meninos no início do ano. Existe uma maneira de você sentir as coisas sem você tá pegando com as mãos. [...] E eu fui com eles também descalço pro tanque de areia. Falar pra eles: ‘Olha, se eu tô descalço aqui eu tô sentindo a areia na sola dos pés e vocês também’.

Posso destacar que o professor demonstra consciência ao tratar o corpo como subjetividade encarnada, no que se refere a si mesmo e aos seus alunos, buscando experiências para os mesmos que os levem a reafirmar essa condição e aprofundá-la. Mais do que dizer a seus alunos que eles são corpo, leva-os a vivenciá-lo, para que percebam que, na verdade, são corpos que sentem, que tocam, que são tocados, que têm dor, sensação agradável ou não nos contatos, que sentem calor e frio, dentre outras possibilidades. Sobre essa experimentação



corporal, que está arrolada à prática pedagógica de “Coringa”, o filósofo W. Luijpen<sup>57</sup> (1976, p. 56-58, apud DUARTE JÚNIOR, 2000) comenta que

Meu corpo ‘sabe’ muito melhor que eu o que significam duro, mole, agudo, viscoso, frio, quente, pesado, oloroso, saboroso, etc. As pernas de um grande futebolista, ou antes, todo o seu corpo, ‘sabe’ muito mais acerca do campo, da bola, do gol, dos companheiros, do espaço e do tempo que o próprio jogador. Enquanto pode confiar nesse misterioso ‘saber’ é um excelente futebolista. Assim que começa a ‘refletir’, está no momento de pensar em ser técnico. Meus pés ‘conhecem’ muito melhor do que eu pessoalmente as escadas que todo dia subo e desço, e meu corpo ‘sabe’ muito mais do que eu a respeito de minha bicicleta. [...] Sob o sujeito pessoal, há, pois, em ação um sujeito pré-pessoal... Esse sujeito pré-pessoal, quase se diria anônimo, é o corpo humano, o qual já afirmou um pacto com o mundo, antes de completar o sujeito pessoal a sua história. (grifos do autor)

O filósofo diz de um conhecimento, uma sabedoria que está condicionada em nosso corpo, e da existência desse sujeito “básico” que somos, através de nosso organismo, antes mesmos de nos constituirmos enquanto um “sujeito pessoal”. Nesse sentido, entendo que se refere às determinações sócio-culturais que, desastrosamente, impõe restrições e vivência limitada do corpo, “apagamento” do que seria natural, pré-existente em nossa condição humana. Mas, conforme demonstrado, isso “Coringa” tenta resgatar e favorecer em seu trabalho com as crianças. Sobre o tratamento do corpo em suas aulas, destaca que

Eu acho que encaixa em qualquer aula: aula de História, aula de Português, aula de Biologia, aula de Ética, aula de Educação Artística. Em qualquer aula eu acho que o corpo, ele encaixa. A gente olha muito o corpo do outro. E a gente tem o hábito de olhar o nosso corpo? Eu sempre questiono isso com os meninos.

---

<sup>57</sup> LUIJPEN, Wilhelmus A. M.. **Introdução à fenomenologia existencial**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1973.

Nas observações do cotidiano do professor na escola, presenciei várias vezes ele privilegiar uma relação mais estreita com o corpo em suas aulas, ora levando os alunos para a quadra, ora para a horta, para o viveiro de mudas ou outros espaços da escola. Isso não restringe que o mesmo fosse feito na sala de aula, lugar em que se mantinha pouco com seus alunos. Em suas aulas, seus alunos comumente levantavam-se de seus lugares, andavam pela sala, podiam ficar descalços e os meninos sem camisa em dias quentes. Não havia uma contenção corporal tão grande como a que o professor vivenciou em sua vida estudantil. Daí, entendo a razão da liberdade de ir e vir que os alunos tinham em suas aulas e a qual me assustou de início.

Quando nas áreas externas da escola, os alunos, se estão lá para brincar, podem buscar vários espaços, do parquinho aos barrancos, nos quais escorregam no meio da terra e poeira. Quando sujos, de volta para a sala, não percebi nenhuma reprimenda do professor. Importante destacar que, como, talvez, não pudesse ser diferente, numa escola de comunidade rural, os alunos, pais e professores têm uma disposição maior para as aventuras na terra, mato, poeira e outros ambientes, considerados sujos e renegados por grande parte das pessoas “da cidade”. Assim, no recreio, os alunos utilizam muitos espaços da escola, incluindo-se aí os barrancos, nos quais escorregam, deitam e rolam.

O professor, diferentemente do que vivencia em seu trabalho por causa das restrições impostas em seu contato com os alunos, reconhece e valoriza o toque no dia-a-dia com os alunos, demonstrando que a disponibilidade de uma maior aproximação com os mesmos. Acerca disso comenta que:

Uma outra coisa que eu vejo também, é você, às vezes, chegar perto do aluno e conversar com ele. Mas antes de você conversar com ele, se ele está muito exaltado, coloca a

mão na cabeça dele, ou coloca a mão no ombro, faz um carinho nele pra ele ali sentir que tem alguém próximo dele. Isso eu acho que é uma questão também muito importante de ser colocada. E pra você fazer isso você tem que tá numa situação bem. O quê que eu falo situação de bem. É você estar na sala de aula sabendo usar aquele espaço, enquanto você, sujeito, de uma maneira confortável.

Os corpos são regidos por “leis” estéticas e de comportamento, levando os sujeitos a se adequarem aos parâmetros outorgados pelas variadas instituições sociais. Nesse sentido, “Coringa”, em conformidade com sua fachada pessoal, continua vivendo as restrições quanto à expressão de si, desde a escola e agora no que se refere à afetividade junto aos alunos. Nesse aspecto, cabe destacar que essa contenção e controle é resultado de um trabalho disciplinário, que aprofunda a distinção binária e outorga status diferenciados a homens e mulheres, dado que essa distinção é hierárquica, mantendo a posição de que às mulheres está destinada a educação e encaminhamento das crianças.

Assim, “Coringa”, em sua condição masculina, além de contar com as prescrições “masculinistas” que impõem a contenção e manifestação dos sentimentos, tem sobre seu corpo a prerrogativa de que deve manter o contato corporal com as crianças dentro dos limites, empregando somente gestos e comportamentos autorizados para sua condição de homem-professor, mais uma estratégia do poder controlador que tudo faz para tornar seu “corpo dócil” (FOUCAULT, 2002), o que pode ser sintetizado por Louro quando diz que falso acreditar que “em algum momento as instâncias pedagógicas deixaram (ou deixam) de se preocupar” com o corpo (LOURO, 2000, p.61). Nesse sentido, cabe destacar que identidade masculina reclama um processo em constante construção, uma vigilância rotineira das emoções, do corpo e dos gestos (DAMATTA, 1997).

Ora, o corpo vivido é lugar de comunicação, de diálogo, de experiência nas relações com as coisas e os outros e

não existe desvinculado de nossas vivências, crenças, experiências, não flutua imaculado na eternidade, mas é forjado na história humana que transcorre sempre num ambiente povoado de outros seres e entidade com os que estamos profundamente entrelaçados. [...] O corpo não é território próprio, mas lugar de encontro. (NAJMANOVICH, 2002, p. 99-103)

Impossibilitado de um contato corporal mais próximo, afetivo e efetivo com os alunos, “Coringa” não deixa de dialogar corporalmente com eles. Busca outras estratégias que efetivem o contato, a manifestação de si e de seus sentimentos. De acordo com os depoimentos do professor, ele demonstra que a relação corporal entre ele e as crianças é intensa, não se tratando de em uma relação corporal tão direta, mas na posição e em sua disposição em estar com os alunos nos variados espaços e tempos do cotidiano escolar. Isso porque se espera, de acordo o modelo de masculinidade valorizado, que o homem seja “solitário e reservado quanto às suas experiências pessoais, ou então superficial e prático, orientado para agir e realizar atividades. Expressar emoções (ou envolver-se sentimentalmente) é coisa de mulher” (NOLASCO, 1997, p. 20). Acerca da proximidade corporal que mantém com seus alunos, para um melhor entendimento dessa dimensão, a fala do professor esclarece:

Vou dar um exemplo que aconteceu essa semana. Pra gente fechar o projeto, a gente trabalhou com aquele filme ‘Em busca do vale encantado’. Mas o quê que eu vejo? Às vezes muita professora coloca os meninos na sala de vídeo, passa o vídeo lá pra eles, mas nem está na sala de vídeo com eles. Está preenchendo diário, por exemplo. Ou às vezes fica lá na sala de vídeo, mas fazendo outra coisa. Quer ver outro exemplo? Às vezes vai usar o espaço da quadra, os meninos vão jogar bola, dá a bola pros meninos, eles vão lá jogar bola, mas ela está fazendo outra coisa. Eu já sou da seguinte maneira... Eu acho que aí também é um outro aspecto da

minha relação corporal. Se eles estão lá na sala de vídeo vendo desenho, eu estou lá sentado no chão junto com eles também vendo desenho. Se eles estão lá na quadra, jogando um esporte, eu to lá na quadra junto com eles, talvez apitando aquele jogo daquele esporte, junto com eles. Se eles vão sair pra plantar a muda de uma árvore, eu vou junto com eles lá no meio do mato plantar a muda da árvore. Eu acho que isso também é uma relação corporal. O ato de você estar presente com eles naquela situação. Talvez não seja um contato físico direto, na maneira assim de estar tocando a pessoa, mas eu diria assim que você toca por um outro lado. Que é o ato de você tocar pelo sentido que ele ta vendo que você está presente naquela situação.

Suas palavras manifestam a consciência que tem da relevância dessa relação para as crianças, porém, também aponta para a distinção de seu trabalho ao de suas colegas professoras. Se ele não pode tocar como a elas é oportunizado, ele compensa essa deficiência com a oferta de si, entregando-se por inteiro aos alunos. Entrega sua presença, seu tempo e sua disponibilidade que teria, como as colegas, de executar outro serviço nesses momentos. Se bem que, faz uma crítica severa à postura das mesmas, generalizando suas condutas e comportamentos. Parece perguntar-se: de que adianta o aconchego junto ao seu corpo, se fazem isso pensando em outras tarefas que poderiam estar fazendo ou lugares em que gostariam de estar? Que “cuidado” (em excesso) é esse, que é ofertado de maneira displicente e que, ao mesmo tempo, impossibilitam que elas cresçam de maneira autônomas e conscientes de si, de suas possibilidades e limites?

A fala do professor é, acredito, permeada de um sentimento de inconformação, acerca do que lhe é exigido ou do que lhe é tolhido em seu trabalho. No intuito de compensar o que lhe falta (não por não querer, mas por não poder) critica a relação que suas colegas mantêm com seus alunos. Ora, isso não significa que tal situação não seja presente ou mesmo inconstante na escola em que trabalha. Apenas destaco que a generalização causa dúvidas, dado que as

professoras são diferentes entre si e também a relação que cada uma mantém com a profissão docente e com as crianças.

Esse pensamento dicotômico ele mesmo desconstrói, quanto à maior eficiência e profissionalismo no trabalho se executado por um ou outro sexo, quando trata do prazer e empolgação que sente, o “tesão pedagógico” de que fala, na prática docente. Dessa forma, diz que “eu acho que a prática (docente), ela é independente de ser homem ou mulher. Você anula essa condição.”

Ainda, acerca da relação corporal que mantém com os alunos, dá outro exemplo que ajuda-nos a compreendê-la melhor.

Ontem, na hora do recreio, os meninos estavam jogando queimada. Eu fiz a fila e subi rapidinho pra sala. Só que a bola de queimada tinha sumido. E o menino que pegou a bola de queimada emprestada não estava encontrando, porque outro menino já tinha devolvido a bola, e é um aluno meu. E eu chamei ele três vezes lá do saguão pra ele subir pra sala e ele não foi: ‘-Não, tô aqui procurando a bola de queimada’. Que que eu fiz? Desci da sala, não falei nada. Simplesmente cheguei perto dele, peguei na mão dele e subi com ele pra sala. Quer dizer não precisou de eu falar mais nada com ele. Lá na sala com ele eu falei assim: ‘-Olha, a bola de queimada já foi entregue’. Outra relação com o corpo que teve.

A relação corporal do professor com seus alunos vai constituindo-se sutilmente na rotina escolar, através de gestos e comportamentos que, a princípio, poderiam não expressar sua verdadeira dimensão e importância, mas que para o professor estão claros, porque os gestos são modos nos quais a subjetividade se expõe ao mundo, ao exterior e aos outros. E nessa relação, com as crianças, nas palavras do professor,

a única coisa que eu coloquei lá que era pra não me chamar de tio, porque eu não sou tio deles. Então eles me chamam pelo nome ou às vezes de professor. Aqueles que ainda têm uma formação com mais respeito de origem de família me chamam de senhor. Adoro quando me chamam de senhor,

porque cria, assim, uma certa relação de respeito entre eu e o aluno.

Sua fala demonstra mais uma ruptura com o universo docente feminino, em que as mulheres são representadas como “segunda mãe” das crianças, numa relação de cuidado maternal. Desde que o professor considera essa relação conflituosa e pouco proveitosa para a criança em seu desenvolvimento humano, dada a pouca abertura que têm de ousar, experimentar quando estão com as professoras, “Coringa” renega essa “condição familiar” e vocacional assumida e valorizada por muitas professoras. Esse hiato dá-se por considerá-las pouco profissionais em sua prática pedagógica, algo que não quer ou admite em seu trabalho, até mesmo porque não condiz com as prescrições masculinas que infundem símbolos e poder no mundo do trabalho masculino. Ainda, há a consideração de que os homens devem buscar relações mais superficiais e profissionais em sua profissão. As mesmas imagens foram também percebidas e estudadas na pesquisa de mestrado de Cardoso (2004), que encontrou os professores por ele analisados, numa relação semelhante de ruptura e distanciamento de seu trabalho com o de suas colegas. Isso acontece de acordo com Carvalho (2005) porque estando numa ambiente associado à feminilidade e que tem sua prática pedagógica obviamente associada a características femininas, os homens encontram-se em uma situação contraditória, e os mesmos buscam várias alternativas para minimizar essa situação.

As soluções para essa contradição são múltiplas, e vão desde a ruptura com os modelos convencionais de feminilidade e masculinidade, rupturas que podem incluir, por exemplo, referências aos ideais de ‘novo homem’ ou do ‘novo pai’, até a recusa do modelo de professor que cuida, reforçando aspectos que se considere como masculinos, tais como a transmissão de saberes ou o exercício de autoridade sobre os alunos, passando por todos os tipos de acomodações e re-

significações, tanto da própria identidade de gênero quanto do modelo de professor ideal. (CARVALHO, 2005, p. 109-110, grifos da autora)

A mesma pesquisadora demonstra, baseada em vários estudos, brasileiros e norte-americanos, que muitos dos homens-professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil demonstram uma relação afetiva e de proximidade com as crianças, envolvem-se com elas numa relação amorosa e de confiança, dando indicações de que “o estilo de ensinar decorre mais da cultura escolar, dos modelos e práticas valorizados pela instituição do que pelo sexo do docente” (CARVALHO, 1999, p.228; 2005, p. 109)

Assim, “Coringa” busca alternativas na demonstração de um sentimento de intimidade com as crianças, diferenciada da de suas colegas professoras. De acordo com ele,

Eu demonstro afetividade de duas maneiras. A afetividade de maneira de estar zangado então, no ato de você chamar a atenção [...] Eu uso muito a questão do olhar, do silêncio pra ele perceber que ele tá incomodando e, às vezes, quando eu chego próximo eu converso com eles, é o ato de conversar... Mas meu pai e minha mãe sempre é daqueles de sentar e conversar. Então essa é a maneira que eu vou chamar assim, a maneira da afetividade negativa. É a maneira de você colocar um limite, situar a pessoa.

Agora, existe o outro lado da afetividade que é a afetividade positiva. Que que eu chamo de afetividade positiva? É a outra relação que não é a do limite. É a situação do carinho. Eu sou muito assim de passar a mão na cabeça do menino. Elogio, que eu falo que eu elogio no sentido do reforço positivo, quando ele faz algo que é bom. Dou parabéns. Às vezes cumprimento de pegar na mão. Faço muito isso. Aqueles assim que são mais carentes têm o hábito de chegar e abraçar a gente. Eu abraço eles também. Eu não nego. Então eu acho que eu trabalho muito nessas polaridades.

Considerando que “é precisamente meu corpo que percebe o corpo do outro, e encontra nele como que o prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo [...]” (MERLEAU-PONTY, 1993, p. 474),



“Coringa” busca realizar-se no encontro com o outro e, fazer com que as crianças se reconheçam também nessa relação. A relação corporal está presente, ainda que não tão explícita aos olhos pouco atentos. E quanto à afetividade negativa, assim classificada por ele, demonstra que a afetividade também é limite, é cuidado manifestado em sua prática pedagógica.

Socializado em uma família que tinha em seu centro o diálogo, “Coringa” demonstra a continuação do que vivenciou e aprendeu com os pais nas relações interpessoais. Essa é realmente uma característica que se destacou no professor em minhas observações. Sempre o encontrava questionando os alunos acerca de suas atitudes e comportamentos, levando-os a refletir se estavam ou não agindo corretamente. Comumente, não lhes dizia de imediato sua opinião sobre seus comportamentos, mas, como dito, fazia com que eles mesmos identificassem-nos e deles fizessem juízo.

O olhar é, indubitavelmente, uma manifestação corporal muito característica da prática pedagógica de “Coringa”. Em suas comunicações com as crianças, o parar e olhar fez-se constante no tempo em que convivi com eles; seja a manifestação de um olhar mais sério, de reprimenda, ou mesmo quando explicava algo e os alunos não entendiam. Nessas situações, parava, olhava diretamente para eles e recomeçava a explicação. Também, o olhar de aprovação e/ou incentivo do professor foi muitas vezes presenciado por mim, tendo como exemplo o fato de um aluno, que estava no tanque de areia e, de lá, olhar para o professor e questionar de longe se ele poderia continuar brincando. Sem dizer uma única palavra ou fazer gestos, “Coringa” disse-lhe que sim, o que o aluno compreendeu e continuou seu jogo.

Acho que o corpo nunca fica ausente [...] Às vezes você chama a atenção de um aluno no olhar. Você não precisa... Principalmente se for uma situação pública, muitos alunos juntos, tem aquele que tá mais aceso. Se você for verbalizar pra chamar a atenção, dependendo da maneira como você chamar a atenção os outros colegas vão criticar ele, vão fazer uma 'gozação' entre aspas com ele. Pra evitar esse processo de ridículo, o quê que você faz? Só aproxima e olha pra ele. Ele entende a mensagem que ele não tá tendo uma boa conduta de comportamento, já fica mais quieto, mais calmo. Tá vendo a importância do corpo? O quê que eu usei? O olhar.

Acerca da importância do olhar nas interações face a face, Simmel<sup>58</sup> (apud JOSEPH, 2000, p.19) diz que

o olhar pelo qual procuramos perceber o outro é em si mesmo expressivo. Pelo olhar que desvenda o outro, desvendamos a nós mesmos. O ato pelo qual o observador procura conhecer a pessoa que ele observa é uma capitulação através do qual ele próprio aceita ser observado. O olho não pode tomar sem ofertar ao mesmo tempo. O que se produz nessa troca de olhares constitui a reciprocidade mais perfeita em todo o campo das relações entre os homens.

Nessa direção, Merleau-Ponty (1991, p.16) diz que “olho-o. Ele vê que olho. Vejo que ele o vê. Ele vê que estou vendo que ele vê”. Esse conceito, o de reversibilidade, discutido pelo filósofo francês (MERLEAU-PONTY, 1991, 1994), relaciona-se ao estabelecimento na comunicação do sensível e do visível, que os integra, numa relação dialógica e interdependente, no corpo. Isso se refere ao fato de que, quando olho para alguém, também sou olhado, se toco, sou tocado, porque não há como separar o tangível do sensível. Desta perspectiva, o autor esclarece dizendo que “não traduzo os dados do tocar para a linguagem da visão ou inversamente; não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 207).

---

<sup>58</sup> SIMMEL, Georg. *Essai sur la sociologie des sens*. In: *Sociologie et épistémologie*. PUF, 1981, p.223-238.

É sob o olhar dos outros que “Coringa” se reconhece como uma “pessoa que não tem uma apresentação legal” ou como um sujeito “magrelo”, quando apelidado de Pantera. Ao mesmo tempo em que olha, é visto, observado. Há o reconhecimento de si através do encontro com o outro, numa relação dialógica.

Sobre a razão de ser o corpo tão presente e significativo em sua prática enquanto possibilitador de comunicação e relacionamento afetivo com seus alunos, remonta à infância, na busca de explicações, dizendo que “minha mãe era daquelas que só olhavam pra gente quando a gente tava, como se diz, extrapolando a arte, usar essa expressão. Então eu aprendi isso. E passo isso para o aluno.”

Uma característica que sempre me chamou a atenção na sua relação com os alunos refere-se ao seu tom de voz que quase nunca é alterado. Mesmo em diferentes contextos, pois buscava falar de modo pausado e em um tom constante, parecendo-me muitas vezes um pouco monótono. Até nos momentos em que chamava a atenção dos alunos por algum motivo, esse mesmo tom era mantido, demonstrando o controle que tem de seu corpo nessas relações. Sobre sua postura, comenta que

Eu acho que o tom de voz é muito importante. Uma coisa que eu percebo da seguinte maneira: eu acho que o ato de gritar, ele é um ato que não resolve o problema. Às vezes você precisa realmente falar mais alto, mas não gritar. Eu percebia muito isso quando eu fiz o serviço militar. Uma das coisas que me incomodava demais da conta é quando os militares superiores chegavam na gente e gritavam na cara da gente. Não tem necessidade disso. E quando você grita, você chama realmente a atenção daquele aluno que ele está desobedecendo a ordem. Mas em compensação você chama a atenção de todos os outros alunos que às vezes não têm nada a ver com aquela situação. E você pode criar dois climas. Um: aquele aluno que foi chamado a atenção, ele passa a te obedecer não por respeito, mas por medo. Existe uma diferença entre o respeito e o medo. Então ele começa a te obedecer por medo e não por respeito. E o segundo: aqueles outros alunos que não têm nada a ver com a situação que você chamou a atenção daquele específico podem gerar uma situação de crítica em cima dele. Então, ou seja, você vai acabar gerando uma condição na relação ali que vai ser

discriminatório. Por isso que eu acho que o ato de gritar não é muito viável. Eu acho que existem outras maneiras de você chamar a atenção para situar o aluno que ele tá infringindo uma regra. Pode ser o olhar, pode ser um gesto de você colocar o dedo indicador levantado sobre a boca pedindo silêncio. Pode ser a sua postura de ficar parado na sala de aula até eles perceberem que eles estão atrapalhando o professor. Tá vendo? São várias alternativas que você pode dar que não há necessidade de você gritar.

Engajado em seu trabalho e com conhecimentos pedagógicos importantes para sua prática, mostra-se, sem dúvida, comprometido com o bem-estar de seus alunos e envolvido afetivamente com os mesmos. Não quer que eles passem pelos constrangimentos pelos quais passou em sua vida os ambientes fora de casa, considerando que em sua família pôde contar com o respeito dos pais em uma relação de diálogo e amizade. Assim, demonstra que essa sua postura se dá porque “isso é característica minha. Eu paro... Isso é meu porque eu herdei isso da minha família. Meu pai nunca alterou a voz pra mim. Então eu acho que isso também é um fator cultural que já tá em mim.”

Posso inferir, de acordo com as interpretações das observações e dos depoimentos do professor que o grupo familiar é muito forte, tem muita expressão no que ele é hoje, influenciando seu mundo vivido e nas relações com os outros. Uma outra situação pode ajudar-nos a compreender isso melhor,

Olha só! Semana passada quando eu fui levar roupa na lavadeira, eu passei na casa da minha mãe, pra ver como que a baixinha tá, porque eu gosto muito dela. E ela atendeu, abriu o portão e eu passei pela porta da cozinha. E meu pai tava lavando a louça, era meu pai que tava arrumando a cozinha. A primeira coisa que veio na minha cabeça: eu sei porque que hoje eu arrumo cozinha. Porque meu pai arruma cozinha. Hoje eu entendo o porquê disso. Eu sei porque que eu pego uma vassoura e varro a casa. Porque meu pai fazia isso. Ele mandava eu fazer, mas ele fazia isso.

Em um dia, em que “Coringa” fazia o plantio de mudas com as crianças, no qual participaram todas as turmas da escola, indo cada uma a seu tempo para a

tarefa, enquanto dava as instruções para uma turma de crianças com média de cinco anos, mantinha-se de pé, com as mãos para trás do corpo. Falava, explicava com o tom de voz costumeiro, até que a professora dos alunos interferiu e passou ela mesma a dar as explicações para seus alunos. Percebi que o fato se deu porque a professora notou que os alunos não se atinham às explicações dele, que em momento algum alterou sua voz, seja para atrair maior atenção das crianças ou mesmo para exigir que prestassem atenção nas orientações. Além disso, não adequou seu vocabulário de acordo com eles, usando léxico que provavelmente não compreendiam.

Como já demonstrado, que os sujeitos também se reconhecem na diferença e na oposição com os outros (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) “Coringa” representa as professoras como mulheres “estressadas”, nervosas e que confundem os espaços da casa e do trabalho. Assim.

Muita das vezes você usa um gesto... Eu vejo assim muito nas minhas colegas. Muitas vezes elas usam gestos mais agressivos, mas não porque ela está nervosa, é porque naquele dia ela não está bem. Então ela aproveita aquela válvula de escape. O aluno fez alguma situação mais arteira e descarrega naquele ato aquela energia que ela precisa soltar em cima da situação ocorrida. Eu vejo dessa maneira.

De acordo com Costa<sup>59</sup> (1998, p. 42, apud CARDOSO, 2004)

Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de força na qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram ou distribuem, ou por alguma prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos.

---

<sup>59</sup> COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Dessa maneira, “Coringa” cataloga, classifica, destaca as diferenças, hierarquiza as posições assumidas por aquelas que estão numa posição que lhe garantem maior legitimidade e reconhecimento na profissão escolhida, ainda que ele concentre uma dose alta de valor simbólico e prestígio em favor de sua condição de ser do sexo masculino.

Ainda, quanto a voz, comenta que esse aspecto de seu corpo chama muito a atenção dos alunos porque

eles comentam, inclusive eu descobri isso foi há pouco tempo, é de ter uma tonalidade de voz grave, mas, porém falar pausado. Eles acham isso, assim, fantástico. É muito comum, não em toda região, mas eu já observei isso é mais na região mais Noroeste. É o pessoal falar muito rápido e gritado. E o fato lá que eu observei, eu vejo em algumas reuniões de pais, o pai geralmente ele não fala. Você vê aquele pai ainda à moda antiga. Como se diz, só faz aquele hum-hum na garganta pra chamar a atenção do filho. Então, o fato da gente conversar, chamou a atenção. E teve um aluno uma vez que me perguntou, isso foi no ano passado: ‘-Nossa, professor, quando eu ficar grande, vou ter a voz que você tem?’ Eu falei assim: ‘-Olha, vai. Porque quando a gente é homem, fica adulto, a tendência é a voz ficar grave’.

A sua apresentação corporal, que inclui gestos e outras características corporais, está muito bem colocada para o professor, associada à concepção de corpo e vivência de sua corporeidade. Também, essa fala destaca outro ponto característico do “cuidado” na prática docente, que é a disponibilidade de ouvir as crianças, atendê-las em suas necessidades psicossociais.

A escola não é, sem dúvida um território neutro, ao contrário, marcado de significados culturais de acomodação e resistências, lutas e embates, porque ao “falar de sujeitos na escola e da própria escola é falar de cultura e dos lugares da cultura como um conjunto de sistemas simbólicos, plástico e estético que dá sentido à totalidade” (TOSTA, 2005, p. 184-5) por que são elas, as culturas, que marcam e ajudam na direção da vida dos sujeitos.

“Coringa” carrega em seu corpo as marcas da socialização que vivenciou, seja através de dispositivos que o assinalaram negativa ou positivamente. A sua condição hoje é resultado de diversas pedagogias que atravessaram seu corpo, fazendo-lhe ser quem é. Medos, resistências, anseios e visões de futuro, acolhida e rechaço, amizade e reconhecimento, dentre outros sentimentos e emoções possíveis, tatuados em si, fazem com que assuma posturas e despreze outras; levam-no a encarar o outro e a si mesmo de uma maneira diferente a cada dia, até mesmo porque o corpo, além de polissêmico, é mutável.

Corpo masculino presente e sensível em meio a uma maioria feminina, encontra-se no magistério com crianças, porque gosta do magistério, principalmente no ensino noturno, porque nesse contexto pode relacionar-se com sujeitos que têm, como ele, uma trajetória difícil, como ele mesmo diz. Além do trabalho nesse âmbito, gosta de atuar no Ensino Médio e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas destaca que

Se fosse pra eu trabalhar especificamente só com o processo de alfabetização eu teria já deixado as séries iniciais. O que me mantém dentro das séries iniciais é justamente o conteúdo que eu trabalho mais específico que é a área da educação ambiental que me possibilita sair da sala de aula e trabalhar com os meninos não só aquela questão de aprender a ler e escrever. A trabalhar com ele a relação dele com o mundo. Isso ainda me mantém nas séries iniciais. A partir do momento que essa condição for podada de mim, com certeza eu vou deixar as séries iniciais. Porque dentro da grade que é colocada de como os conteúdos são passados o processo de alfabetização dentro da sala de aula é muito maçante.

E acrescenta que “quando eu terminei meu curso de Filosofia viraram pra mim: ‘-Você não quer dar aula de Filosofia no segundo grau não?’ ‘-Uai, querer eu quero. Se você arrumar uma vaga pra mim...” Isso não significa que ele não se identifica com o trabalho com as crianças, mas que almeja alcançar novas etapas do processo educativo formal e garantir uma maior remuneração por seu trabalho,

como também a oportunidade de vislumbrar novos campos de atuação e a renovação de sua prática. Assim se refere a essa questão,

Eu gosto da prática pedagógica, dar aula. Eu ainda tô naquele tipo de situação, ainda... Ainda tenho prazer naquilo que eu faço. Eu não tô naquela fase de algumas colegas minhas que já tá contando os dias pra aposentar, porque não tá agüentando mais dar aula. Eu ainda não cheguei nessa fase não. Não sei se no futuro isso pode acontecer. Mas hoje eu ainda tenho prazer em planejar uma aula. Eu ainda tenho aquela satisfação de ver quando você elabora um projeto e ele dá certo. Eu gosto da prática do magistério, eu ainda tô com esse tesão por ela. Porém, eu ainda almejo fazer o mestrado para eu ter a experiência de tá trabalhando em faculdade. Trabalhar na faculdade. E eu gostaria de fazer o mestrado justamente na área de educação. [...] Pode parecer um sonho muito distante, mas se eu conseguisse fazer um mestrado na área de educação e conseguisse uma disciplina numa faculdade de Pedagogia, eu ia tentar estabelecer, não vou dizer criar, porque eu acho que a gente não cria, mas tentar mudar um pouquinho essa visão a respeito do processo de assimilação do conhecimento, dentro dos cursos de pedagogia, através da prática e da vivência que eu tive.

Podemos perceber que se trata de um sujeito engajado no mundo e na profissão que assumiu para si. Que tem seus sonhos, representações, inseguranças e momentos felizes. Que almeja uma vida melhor para si e para seus alunos, no momento que se preocupa com o que sentem e com o que podem vir a ser no futuro. Ainda, almeja levar à reflexão os que se preparam para essa carreira que está associada a baixos salários e pouco prestígio, mas que possibilitam a seus agentes o vislumbramento de uma vida mais justa e digna para todos.

A cada sessão de depoimento, que foram cinco, “Coringa” demonstrava o interesse e alegria de falar de seu trabalho e, principalmente de si mesmo, considerando que, no mundo contemporâneo em que vivemos, poucas são as oportunidades de ser ouvido. Assim, quando na quinta sessão de coleta de seus depoimentos, percebendo que talvez essa fosse a última, dado já havermos avançado muito na história de vida do professor, e ter comentado com ele,



manifestou: “Mas já?! Essa já é a quinta sessão?”, demonstrando que esses momentos eram para ele prazerosos e significativos.

Ao final, os dois percebendo que a entrevista havia terminado, pediu-me para que pudesse falar sobre esse processo vivenciado por nós dois, “exigindo-me” que essa sua fala não fosse deixada de fora da dissertação. Assim, feliz por poder atender o pedido desse professor que tanto me ensinou e fez-me redimensionar a visão que tinha de corpo, como também sua vivência, deixo para o leitor suas palavras finais:

Eu nunca tinha passado por essa experiência de eu estar falando de mim mesmo pra outra pessoa no sentido como foi colocado, a minha história de vida. Pra mim foi muito gratificante. Porque certas coisas, às vezes, ficam guardadas lá no fundinho do baú e você relembra aquilo ali, Weslei. Você busca aquilo dali. E isso é prazeroso! Independente de ser um fato bom ou ruim, isso é prazeroso. Sabe por quê? Porque você fala assim: ‘Nossa, eu vivenciei isso. Eu tenho história pra contar’. Eu tenho impressão que deve ser muito triste, Weslei, uma pessoa que não tem história pra contar. Que não fez nada na vida, sabe. Que, como diz, não tem história pra contar pros filhos. Eu tenho a impressão que deve ser uma coisa muito triste. Eu... Foi uma experiência nova pra mim. A princípio, vou te confessar, fiquei receoso. Não vou te negar não, fiquei receoso. Fiquei assim: ‘Nossa, dar entrevista? Nunca fiz uma entrevista’. Eu imaginava uma entrevista igualzinho naquele sentido, quando você vai entrar num emprego. Aquele tipo de entrevista. Eu imaginei algo mais ou menos nesse sentido. Não pensei que a coisa fosse fluir tão naturalmente, igualzinho foi. Pra mim foi prazeroso. E o segundo aspecto que eu vejo que foi muito, além de eu ter adquirido mais um amigo, que trabalha também na área do magistério. É muito bom a gente estabelecer laços de amizade assim, e a gente vai ver que vão ser laços duradouros, foi o fato de eu estar revendo alguns conceitos meus, Weslei. Talvez você não perceba isso dentro do seu trabalho. Mas no ato de eu estar aqui falando a minha história, depois eu vou rever alguns conceitos meus. E isso a gente faz constantemente. Só que com um detalhe. A gente revê conceitos nossos de acordo com uma ação que a gente faz. E agora é diferente. A gente revê conceitos daquilo que eu acho, daquilo que eu sinto. Tá vendo? Tem uma diferença nisso. E isso eu acho que é um fator muito positivo. Eu diria falou assim: ‘Você tá precisando de uma auto-crítica. Você tá precisando de uma auto-crítica. O quê que você acha disso?’ Então isso pra mim foi um fator positivo. Acho que são as duas coisas que eu gostaria que você colocasse na sua pesquisa, sabe. Talvez não vai encaixar direto, mas no apêndice, por exemplo. Dessa relação que foi feito. Se pudesse ter um espaço especial pra esse apêndice...

## 5. CARLOS ROBERTO

### **Receita para passar de ano:**

#### Ingredientes:

1 litro de disciplina  
2 colheres de capricho  
6 xícaras de fixação  
1 vidro de obediência  
7 gotas de responsabilidade  
lápiz, borracha, caderno e bastante atenção,  
colocados numa carteira

#### Modo de fazer:

Junte a disciplina com a obediência e amasse bem. Misture os outros ingredientes, colocando por último o capricho e a responsabilidade, e espere o resultado no final do ao letivo.

Estampada em uma cartaz feito em papel *kraft*, curioso observar que essa receita tem sua base constituída de disciplina e obediência, em uma proporção bem maior aos outros ingredientes, explicitando o que se espera da criança dentro do espaço da sala de aula. Associada a essa condição, a delimitação dos corpos vem reforçada com a identificação explícita de seu espaço, a carteira, em que o aluno deve ficar submisso, obediente. Nesse sentido, cabe o esclarecimento de Immanuel Kant que diz que “o primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde as da humanidade” (KANT, 2004, p.76) e continua esclarecendo que “toda transgressão de uma ordem por parte da criança é defeito de obediência, que acarreta punição” (KANT, 2004, p. 79). Isso nos leva a considerar que, apesar de esse texto ter sido publicado pela primeira vez em 1923, infelizmente ainda a escola, geralmente, considera tais ideais.

Na fórmula prescrita no cartaz, a intenção da contenção e docilização dos corpos (FOUCAULT, 2002) que eu acreditava ser levada a cabo de maneira extremada, em uma primeira impressão, tendo como diretrizes para tanto a indicação do cartaz e a figura bem masculinizada do professor. Reforçando esse pensamento a idéia de que estamos acostumados (mas não necessariamente concordantes) com a imposição de normas e controle exacerbado sobre o corpo dos alunos nos espaços escolares, experimentado na pele pela grande maioria de nós em nossas vivências discentes, e demonstrado e discutido em alguns trabalhos. O dito cartaz afixado na sala do professor manifesta a condição do não-movimento como moeda de troca para a conquista do mérito, no caso, o sucesso escolar. Tais regras e condicionamentos levam os sujeitos a assumirem posturas corporais que podem persistir e marcar os corpos por toda uma vida, porque

Através de um aprendizado eficaz, continuado e sutil, a instituição imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos. Meninos e meninas, jovens, mulheres e homens aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos; simultaneamente, eles e elas respondem, reagem, acatam e rejeitam. Envolvidos/as por inúmeros dispositivos e práticas, os sujeitos constituem suas identidades 'escolarizadas', nelas integrando as marcas que confirmam e produzem diferenças e hierarquias. (LOURO, 1999a, p.88-9)

Representada como o veículo para a ascensão social, a escola é, então, detentora da viabilidade de melhoria social e financeira para muitos. Nessa condição, abusos são praticados tendo em vista a hierarquia dimensionada, numa relação unidimensional, fazendo com que os sujeitos se submetam às suas regras e devam obediência e respeito àqueles que da escola são agentes encarnados, visto que o professor ainda é a personificação da autoridade e detentor, muitas vezes, do controle da corporeidade dos alunos e, de sua vida, naquelas quatro ou cinco horas

diárias; agente, juntamente com os outros membros da instituição, do poder que a todos regem, em maior ou menor intensidade, inclusive a si mesmos.

Detentores das decisões sobre o que e como aprender, muitos coíbem em seus alunos a manifestação de sua subjetividade, como já manifestado anteriormente, desconsiderando-os como sujeitos pluridimensionais, constituídos de singularidade e possibilidades múltiplas, oportunizando a abstração de aluno como “um corpo [...] que recebe, que passivamente espera explicações, que, sentado, espera adquirir capacidades” (PREVE e CORRÊA, 2000, p. 61).

E nessa dimensão inerte de corpo que prescrevem e constroem as várias instituições sociais, numa aprendizagem contínua e persistente, afloram corpos temerosos, receosos, negados, interrompidos, angustiados, condicionados, não vividos em sua plenitude e potencialidades.

Entretanto, cabe destacar que “o sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através de pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola” (PIGNATELLI<sup>60</sup>, 1995 apud FRAGA, 2000, p. 111) e que para que essa relação aconteça, como demonstra Fraga (2000) faz-se necessário que a obediência traga benefícios para o sujeito obediente, numa convivência conduzida por interesses, manifestados na “necessidade” do silêncio que alguns professores impõem, como por exemplo, na proposta de recompensas que os alunos esperam alcançar com sua submissão; seja o prosseguimento dos estudos na série seguinte, como também alguns prêmios menores ofertados pelo professor no desenvolvimento do cotidiano escolar, tais como a participação contínua do recreio, das aulas de Educação Física e outros momentos mais prazerosos, porque tornam possível a efetivação da

---

<sup>60</sup> PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

expressão do corpo que são; corpo polissêmico, pulsional e vibrante; “erógeno, sensível, ativo, flexível, variável, criativo, pensante, compartilhado, interativo: um corpo vivo e múltiplo” (NAJMANOVICH, 2002, p.94)

Nessa direção, a fala de Foucault ajuda-nos a melhor compreender essa questão do poder quando diz que “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1986, p. 8). Assim, entendo o sujeito, apoiado no filósofo francês, como um sujeito ativo, que assume a condição de co-produtor no que se refere à dimensão positiva do poder. Ainda, importante a consideração de que o poder instala-se e atua em todos os lugares e não só na escola, por exemplo. Acontece em todos os meandros da sociedade, tendo como agente e produtores do mesmo todos os sujeitos, em regime de alternância e/ou de co-produção.

Na contenção corporal e das emoções, ou seja, dos sujeitos em sua integridade, também Carlos Roberto manifesta sua contrariedade sobre o período angustiante que viveu na escola com algumas professoras, indicando que a natureza estática da metodologia e prática das mesmas foi para ele objeto de sofrimento e angústia; comentando, assim, sobre essas aulas:

Nossa, a gente custava a agüentar, porque era aquilo assim, de você chegar, levantava pra ir no banheiro, depois pra ir pro recreio, merendar, né? E o tempo que a gente tinha pra tá se movimentando, como se diz, era recreio e educação física. Sabe aquelas atividades todas coordenadas, dirigidas pelos professores. Não era uma aula dinâmica, sabe, que o aluno podia se movimentar, que ia na carteira de um coleguinha, que trabalhava em grupo. Era mais trabalho individual, bem individual.

Somada à falta da vivência e manifestação corporal, ademais, a quebra, dentro dos muros escolares, de maiores possibilidades de contato com os outros,

das interações entre os sujeitos em ações recíprocas (GOFFMAN, 1999), da descoberta do outro no intercâmbio de suas experiências com outras, em uma construção conjunta do que somos, como demonstra Merleau-Ponty (1992). Nessa direção, o filósofo francês infere que o mundo fenomenológico não é puro, considerada a impossibilidade do apartamento da subjetividade da intersubjetividade, explicitando os elos entre a vida de cada um, seu corpo e o dos outros sujeitos. Há, pois, uma vivência dialética, que constitui identidades, subjetividades e corpos, múltiplos.

Entretanto, nessa conjuntura, em que os professores buscam o regramento e controle do corpo dos alunos através de práticas cotidianas, esquecem-se ou muitas vezes não se dão conta de que

aluno e professor, encarcerados no interior do sistema escolar, são fabricados pelo controle rígido das suas atividades, aprendendo juntos e, sem saber, um saber politicamente correto acerca de seus corpos. Aprendem porque expressam em seus gestos as marcas profundas de um corpo disciplinado. (PREVE e CORRÉA, 2000, p. 62).

Consciente da importância das interações entre os sujeitos, Carlos Roberto após passar em um concurso público (em primeiro lugar, faz questão de destacar) chega a uma comunidade de zona rural para trabalhar com uma turma mista de terceira e quarta séries, em sua primeira experiência docente. Ao assumir sua turma, percebeu que algo na estrutura da sala de aula deveria ser mudado para que a interação entre os alunos pudesse fluir com mais naturalidade e de forma mais efetiva, porque

Eram dois quadros, um de um lado e outro do outro. E eu lembro que assim, foi uma coisa que eu achava, assim, estranha, porque os alunos ficavam de costas, uma turma ficava de costas pra outra, sabe. A terceira (série) virada pra

um lado e a quarta virada pro outro. E você fazendo de mágico, né? Corria daqui, corria dali. Eu falei assim: 'Ah, quer saber? Não vai ser assim não. Por quê que tem que ser assim?' Pedi o seu João, hoje ele é falecido, que morava do lado da igreja, falei assim: 'O senhor me ajuda a arrancar esse quadro? Ah, parece dá espaço, eu vou colocar esses dois quadros juntos'. Emendei os quadros na frente, virei as carteiras: 'Não, esses meninos não vão ficar de costas uns pros outros'. Aí eu já olhava essa questão do relacionamento.

Assim, como se pode notar, o professor preocupa-se com a interação entre os alunos, em uma relação que posso dizer corporal em sua intenção, porque disponibiliza a visibilidade do corpo do outro, ao mesmo tempo em que cada um percebe o seu, já que me reconheço no corpo do outro (MERLEAU-PONTY, 1996). Há a troca de olhares, o aceno, a intencionalidade do toque, ainda que esse seja indireto ou virtual. Também, Carlos Roberto dispõe-se em sua prática pedagógica a uma relação mais próxima com os alunos, por considerar e sentir que “essa questão do relacionamento (é) muito importante” e que, na sala de aula, “você tem que tá movimentando, tá relacionando com os meninos, você não pode ficar parado”. É através do contato com o outro que o professor, em sua história de vida, vislumbra-se como ser corpóreo e pauta suas experiências que marcaram-no positivamente.

### **5.1. (Des)encontros**

Órfão de pai aos dois anos, Carlos Roberto, o caçula da família, desde cedo sente a falta do carinho da mãe que, segundo o professor, após a morte do pai, acredita ter se tornado uma pessoa muito fria, ausente. Tendo que arcar com a responsabilidade da criação de cinco filhos, com uma situação sócio-econômica difícil e podendo contar apenas com a ajuda do filho mais velho para o sustento

familiar, a mãe parece ter se reservado em excesso na afetividade com os filhos, assumindo uma postura de superproteção com os mesmos, sendo controladora e, ao mesmo tempo, distante deles na demonstração de afeto.

A minha mãe, eu não sei se com a morte do pai, mas parece que ela ficou uma pessoa muito rancorosa. Até há pouco tempo eu via a figura da minha mãe como uma pessoa má, sabe. A minha mãe batia demais, tudo pra ela tava errado. Eu lembro que uma vez ela me tacou um tijolo nas costas. Correu atrás de mim, sabe, e tentava me pegar. [...] E ela corria atrás de mim lá no quintal dessa casa que a gente morava e eu não parava. 'Não eu não fiz nada. Eu tinha falado com a senhora que a gente ia no rio'. 'Ah, você não vai parar não. Agora você pára'. E me jogou esse tijolo nas costas. Eu lembro disso direitinho. E parece que ela ficou assim, sabe, uma pessoa muito má, muito fechada. A minha mãe, por exemplo, comigo, se eu quiser saber alguma coisa do meu pai, eu tenho que perguntar. Sabe, ela nunca, que eu me lembre, nunca foi uma pessoa de sentar, sabe, e falar assim: 'O seu pai era assim. Seu pai fazia isso'. [...] Meu pai morreu muito novo, ela ficou muito nova. Ela não quis, assim, se envolver com uma outra pessoa e ficou sozinha. Não sei também se isso ajudou nela ficar assim tão amargurada.

Com os irmãos, excetuando-se uma irmã falecida há cinco anos, com quem muito se identificava e com quem mantinha uma interação corporal mais profunda, Carlos Roberto manifesta que em sua casa “essa questão de relacionamento, ficava muito a desejar, era todo mundo muito distante um do outro”, manifestando que essa ausência de afetividade e de um contato corporal mais intenso acontece porque “parece que esse bloqueio tá na gente, entre irmãos”. Tal situação marcou sua vida, trazendo para os dias atuais ramificações e falta da afetividade não vivenciada. Nessa direção, cabe a reflexão de Comiotto<sup>61</sup> (apud MELO, 2004) sobre esses “vazios existenciais” que marcam e que continuam presentes na memória e no corpo dos sujeitos:

---

<sup>61</sup> COMIOTTO, Mirian. **Adultos médios: sentimentos e trajetória de vida. Estudo fenomenológico e proposta de auto-educação.** Tese de doutorado em Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS.



A percepção de um tempo interior morto, dos afetos não vividos, do inesgotável caminho percorrido pela escolha de outras opções, sentimentos não expressos, trocas não efetuadas, desencontros com o outro, projetos de vida apenas esboçados, deixando a marca do vazio, do não-construído, do não-realizado, do sonho apenas. Palavras não ditas, momentos não-vividos, alegrias contidas e não compartilhadas, a emoção mais pura não visível, o afago não feito, a carícia retida, a relação não levada a termo, as aprendizagens não efetuadas, as posturas não assumidas. O amor não compartilhado, o ódio e a raiva sublimados, a despedida não realizada no adeus que não disse, enfim, tudo o que constitui a omissão de nosso cotidiano: os descaminhos da vida. (COMIOTTO, 1992, apud MELO, 2004, p. 202)

Comentando um pouco mais sobre o tipo de relação que a mãe mantinha com os filhos, inferindo que o relacionamento afetivo entre eles

ficou muito a desejar, sabe. Não era aquele relacionamento, assim, por exemplo, de dar abraço, de receber beijo, de ter afeto, de ter carinho. Eu acho que eu cresci muito carente disso, sabe. E os meus irmãos também, porque eles também reclamam disso.

E nessa condição, quase entrando na pré-adolescência, via o tratamento que a irmã dispensava aos filhos, o que o levava a pensar no quanto gostaria de vivenciar aquela condição afetiva.

Ela era diferente. Ela era diferente com os meninos dela, com os meus sobrinhos. Sabe, muito carinhosa! Então, às vezes, eu ficava até com inveja, sabe, desse meu sobrinho, que ele é um pouco mais novo que eu. Eu falava, eu brincava com ele, eu falava: 'Deixa eu chamar a Maria de mãe também?' Ele falava: 'Não, mas você é meu tio, meu tio novo'... Ele falava assim: 'meu tio novo', porque a diferença era pequena, sabe. Ele falava assim: 'Não, não deixo. Ela é mãe só minha e dos meus irmãos'. E era assim.

Demonstrando que esses sentimentos ainda repercutem em sua vida e, conseqüentemente, em sua condição docente, Carlos Roberto manifesta sua insatisfação com o tipo de estrutura familiar que vivenciou, dizendo que

Eu falo que, que eu não tenho inveja de nada, sabe, de nenhuma pessoa, mas que eu falo que a única coisa que eu queria ter tido, sabe, é uma mãe que passasse a mão na cabeça, que você pudesse deitar no colo. Sabe, uma família... Que às vezes eu saio aqui e vejo a família toda: pai, mãe, filhos lá na pracinha... Sabe, você sair com seu pai e tomar uma cerveja. Eu sinto falta disso. Sabe, eu não me lembro, eu não me lembro assim, de cenas, como essas, sabe. [...] Não lembro de um natal lindo, de um dia das mães bonito. Sabe, eu sinto falta dessas coisas.

Como se pode notar, a questão de uma reciprocidade mais corporal, mais próxima entre os membros de sua família é, para ele, condição importante para as conseqüências de seu “ser e estar no mundo”. A afetividade não vivida de maneira como ele gostaria que houvesse acontecido traz implicações para seu presente de maneira contundente. Se restasse alguma dúvida acerca da continuidade do sentimento de vazio, de carência afetiva familiar nos dias atuais na vida do professor, com o excerto acima já não há possibilidade de manter tal indagação. Percebemos, principalmente na última frase, que ele sente falta do que não viveu nas etapas anteriores de sua vida e considera que esse tipo de relacionamento tem grande influência no que ele é hoje. Assim, reputa-se à consideração de que “a infância é a base de tudo, né? Eu acho que uma família, né, bem estruturada, uma infância bem estruturada ajuda muito a gente no futuro. Aquilo que a gente quer ser quando crescer...”.

Reconhece todas as dificuldades que sua mãe enfrentou com a perda do marido, inclusive as de ordem afetiva, por ela não querer envolver-se com outra pessoa. Contudo, não deixa de cobrar dela uma posição diferente, porque ela é sua mãe e, ele e seus irmãos, filhos que precisavam de tê-la mais próxima, mais participante de suas vidas, mais zelosa com o que eles sentiam... Assim, reportando-se ao irmão mais velho, que considera de personalidade parecida com a mãe até mesmo pela situação que teve de enfrentar mais de perto com a morte do pai, assim

referindo à relação que aquele mantém com as filhas: “A gente fica vendo aí, tem as minhas sobrinhas... A minha irmã e esse meu irmão, apesar de ele ser muito fechado, assim, pra ele, sabe, mas ele é tão carinhoso, sabe, com os meninos dele e tal. Esse meu irmão também que mora fora, essa minha irmã...” E conclui dizendo, pesaroso, da relação que manteve com a mãe: “Eu acho que... que ela podia ter feito isso enquanto a gente criança, sabe. [...]. Mas, fazer o quê, né? A infância passou.”

A infância passou, mas deixou resquícios que se estendem em sua vida em vários aspectos. A relação entre os irmãos continua distante, feita de corpos reticentes, intermitentes, mas como demonstra o professor, na relação familiar com os filhos, seus irmãos conseguiram romper, pelo menos parcialmente, com a distância afetiva com a qual estavam acostumados em seu núcleo familiar base, evidenciando que as identidades e corpos são múltiplos e mutáveis de acordo com a intencionalidade, contexto e de acordo com a forma com que são abordados.

Para pensar a família de Carlos Roberto, sua arquitetura e estética corporal, cabem as observações do sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss acerca das técnicas corporais, entendidas como “a maneira pela qual os homens e as sociedades sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974, p. 217), explicitando que cada grupo social, cada sociedade, de acordo com a cultura interna e com a tradição, tem seus hábitos corporais que lhe são próprios, indicando que os sujeitos, assim, de acordo com o gênero, a idade, a classe social e etnia expressam-se e vivem o corpo de modo distinto uns dos outros. Diante disso, o reforço da idéia de que as práticas do corpo são socialmente aprendidas, porque “em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano, os fatos de educação dominam” (MAUSS, 1974, p. 217); são usos e gestos cheios de significados que condizem com

o lugar de cada sujeito, o que se combina com o que diz Silva (2001) acerca da necessidade de refletir, no plano individual, as transformações históricas (e as estéticas corporais de determinados grupos e/ou instituições sociais, acrescento) que repercutem em forma peculiar de relação com o próprio corpo. Segundo ela,

É importante perceber, no plano do indivíduo, como vai construindo essa capacidade de agir dentro de normas e padrões de uma racionalidade formalizada, mesmo quando se trata das relações consigo mesmo, das relações interpessoais e com os outros seres da Natureza, não diretamente vinculadas à espera da economia. (SILVA, 2001, p. 75)

As marcas do relacionamento de Carlos Roberto com as crianças, em seu cotidiano docente, manifestam, na proximidade ou afastamento que mantém com as mesmas, as técnicas corporais condizentes com o tipo de socialização e educação que recebeu. Vi-o, por incontáveis vezes, passar por entre os alunos, ora corrigindo uma atividade em seus cadernos, ora fazendo um desenho para agradá-las, sem, contudo, demonstrar a intenção do toque, o carinho através do contato entre seus corpos. O trânsito por entre os alunos acontecia, quase sempre, de maneira escorregadia, flutuante, demonstrando que o contato corporal estreito entre professor e alunos não era, em sua prática, uma certeza.

No primeiro dia em que me mantive observando o trabalho desse professor, o único contato corporal direto que percebi entre ele e os alunos foi na hora de ir embora. Segurou na mão dos primeiros alunos da fila, desceu a escada e pronto. Chegando lá, de braços cruzados, de frente para os alunos que aguardavam o sinal do término das aulas. Após esse soar, sem se despedirem, saíram os alunos, sem muitos deles olharem para trás. Confesso que, nesse dia, no ônibus que me levava de volta para minha cidade, tal cena não saía de meus pensamentos. Buscava entender a razão que fizera com que o professor agisse dessa maneira,

considerando, a meu ver, que o toque, ainda mesmo que não tão explícito, fosse muito importante para aquelas crianças de sete e oito anos. E por que não dizer, importante também para o professor, que sente, que ama, que tem receios, que anseia carinho, que é humano, que é corpo?

A minha permanência em sua sala, nas alternâncias que mantinha com os outros dois professores foram, dia a dia, possibilitando-me entender e questionar, duvidar e perguntar-me também sobre minha postura com meus alunos. Aliada aos depoimentos, que definitivamente indicaram-me as pistas para uma compreensão, ainda que parcial e questionável da postura corporal do professor, a observação daquele cotidiano mostrou-me que realmente somos construídos pela cultura na qual fomos socializados, mantendo seus tentáculos ao redor de nós mesmos, incentivando posturas e posicionamentos, indicando caminhos e condutas.

Ainda na primeira semana de observação, um fato me chamou muito a atenção, porque era a primeira demonstração de afeto através de um toque no corpo do outro que observava ali. Um aluno buscou o professor, que estava de pé na frente do quadro, para contar-lhe algo, que percebi, no momento, não ser algo referente à escola. O professor, um pouco distante, mas atento ao que o aluno dizia, após sorrir, tocou-lhe na cabeça com a palma da mão. Mas o que estranhei era que aquele toque para mim ainda não era um gesto tão transparente de afetividade, porque o professor o fez com a mão aberta, os dedos bem retos, como se aquilo fosse um ato um tanto quanto mecânico, superficial. Nessa mesma direção, outro dia, quando os alunos entravam na sala de aula em fila, voltando do recreio, Carlos Roberto, na porta da sala, tocava cada um no braço, como em uma fila de produção. Gesto produzido, sem dúvida, pelas nuances que marcaram sua subjetividade e seu corpo no transcorrer de sua vida.

Filho caçula, talvez não planejado, como considera o professor, por serem seus irmãos bem mais velhos que ele, foi criado em uma pequena cidade do interior, onde diz que brincava muito, mais com as crianças da rua, por causa da diferença de idade com os irmãos. Considerado pelos irmãos mais velhos como o “queridinho da mamãe”, diz que assim comentavam seus irmãos: “[...] ‘Ah, esse daí é o queridinho da mamãe. Esse é o dodói da mamãe. Tudo é pro Carlos Roberto. Tudo que compra é pra ele. Ele é o melhor, não sei quê que tem, sabe’. Até hoje, de vez em quando eles falam que a minha mãe puxa muito o meu saco.” Mas como vimos, essa “preferência” da mãe por ele, não garantia-lhe mais carinho e proximidade com ela, como demonstra em seu depoimento.

Sempre nadavam no rio, pescavam, andavam a cavalo e as idas para a casa da irmã mais velha para ele eram uma festa, porque ela morara em um sítio e onde havia muito espaço para brincar. E das brincadeiras que mais lhe davam prazer, destacava, desde pequeno, o gosto pelo “desenhar, sabe, colorir, pintar, essas coisas...” o que era para ele motivo de tristeza, em razão da mãe não poder comprar o material de que tanto gostava. Gosto e prática que mantém até hoje, produzindo vários trabalhos com diversas técnicas, que são vendidos e encomendados por algumas pessoas.

O brincar de escolinha era também constante em sua infância, sendo uma irmã a professora na maioria das vezes, um momento que lembrou com um olhar divertido e saudoso. Em uma dessas ocasiões em que brincavam, aconteceu um fato que muito marcou a vida do professor, sendo lembrado por ele com um semblante preocupado, olhar perdido, como se buscasse encontrar as respostas de algo que ainda não conseguiu compreender.

Eu lembro uma vez, esse meu irmão, o meu irmão mais velho, ele chegou e a gente tava brincando de escola, sabe, e ele chegou do serviço. [...] Então ele é que praticamente bancava as despesas de casa. E: 'Ah, eu não posso fazer nada, não posso comprar nada pra mim, porque é tudo pra vocês e vocês não querem saber de nada. Vocês não querem saber de fazer nada. É só brincar, só brincar'. E esse meu irmão até tava nesse dia brincando com a gente e essa minha irmã que era a professora, e outros colegas, colegas da rua, os vizinhos. Aí eu lembro que ele me deu um murro na cabeça. Sabe, me deu um murro. Chegou assim por trás e me deu um murrão na cabeça e falou assim: 'Esse menino vive o dia inteiro com caderno. Só quer saber disso. Só livro, só livro, só ler, ler, ler e desenhar. Não quer saber de mais nada. É só isso'. Eu não esqueço disso. A minha irmã começou a chorar: 'Ah, não bate nele não'. Esse meu irmão também tentou segurar ele. Mas ele já era bem maior, né, porque ele é o mais velho, ele ficou tranquilo. Mas eu não esqueço.

Cansado de ser o pai, prematuro e despreparado, dos irmãos mais novos, responsável pela garantia de sustento familiar, porque como diz Carlos Roberto, sem saber a razão, a mãe demorou uns três anos para receber a pensão que o marido lhes deixara, o irmão mais velho descarregou seu cansaço, medo e angústia, no irmão mais novo, que para ele era paparicado em excesso, enquanto ele tinha que trabalhar, sem poder comprar nada para si. Em outro corpo, ele manifestou o que sentia, deixando marcas que, de alguma forma, dizem de Carlos Roberto, do que foi e é. Um poder explícito que, manifestado pelo irmão, cobrava daquele menino uma postura diferente, na direção, talvez, de uma masculinidade mais condizente/conformada aos padrões culturais determinantes, tendo em vista o gosto dele pela pintura, pelos lápis de cor, pela arte, pouco condizentes, penso, com as prescrições masculinas hegemônicas que habitam aquela pequena cidade do interior, porque "os corpos são marcados social, simbólica e materialmente – pelo próprio sujeito e pelos outros" (LOURO, 1999a, p. 83).

Em uma família em que, de maneira geral, o corpo não demonstrava estar tão presente nos relacionamentos, Carlos manifesta em seu depoimento a frustração que sente ao lembrar esse seu mundo não-vivido, ao destacar que "lá em casa o

peçoal é tão seco, sabe.. “, demonstrando que as práticas corporais a que foram introduzidos e educados, torna-os semelhantes nas relações entre si porque “ as práticas sociais (e, obviamente, corporais) são portanto, introjetadas pelos indivíduos que aprendem a dar as respostas esperadas aos estímulos que recebem do mundo e da sociedade” (SIEBERT, 1995, p. 19). Assim, “é preciso considerar que o ‘sentir emoção’ (e manifestá-la, principalmente) é algo que também se aprende”. (RODRIGUES, 1983, p. 122)

A fala de Sócrates Nolasco (1997) pode ajudar no entendimento da construção de subjetividades masculinas mais fechadas, encerradas em seu mundo íntimo, com pouca manifestação do que sentem. Diz ele que

As experiências vividas na relação com o pai marcam um padrão de intimidade que os homens tendem a adotar na vida adulta, caracterizado pelo silêncio e pelo estranhamento. Em nossa cultura, a denominação ‘intimidade’ está associado ao universo da mulher: íntimo, que está muito dentro; que atua no interior, muito cordial, afetuoso; ligado por afeição e confiança. Para um homem, a noção de intimidade não pertence a seu processo de socialização, não é algo que ele vá aprender, exercitar, desenvolver. (NOLASCO, 1997, p. 20, grifo do autor)

Deixando as generalizações, cabe apontar que Carlos Roberto disse ver em seu irmão e cunhado, casado com a irmã que o recebia muito em seu sítio, a figura paterna que buscava. Neles, reconhecia a figura masculina que acenavam comportamentos e prescrições, sendo o contato com o cunhado restrito por morarem em casas separadas e com o irmão, pouco íntimo. Sobre isso comenta que “a gente sentia falta de um pai. Me parece que sempre fica assim, né: o pai conversa com os filhos e a mãe conversa com as filhas”, fazendo referência a possíveis esclarecimentos sobre as vivências masculinas, apontando principalmente para as de caráter sexual que os pais dão aos filhos. No entanto, manifesta que as



conversas com o irmão eram raras e geralmente superficiais, portanto, de pouca influência positiva em sua vida.

Ainda sobre o relacionamento que tem com esse irmão comenta que “o meu irmão, o meu irmão é muito fechado, sabe, mal cumprimenta: ‘Boa tarde! Tudo bem?’ E não dá papo... Às vezes você quer...”. Nessa fala reticente, fica a questão se o que ele gostaria de ter com o irmão seria um abraço, um vínculo mais próximo de cordialidade, amizade e afeto. E continua dizendo que para saber algo do irmão e de sua família, há que se perguntar, insistir porque senão ele nada fala de si. E conclui:

Ele vai lá na minha mãe, às vezes a gente tá lá, cumprimenta, muito fechado, parece que não deixa nem a gente se aproximar dele, sabe. Fala, se tem que falar, às vezes. Você pergunta, ele responde. Mas não é aquela pessoa, sabe... E eu, hoje eu sinto falta, sabe. Eu queria ter um irmão assim: ‘Oi, vamos ali naquele barzinho tomar uma cerveja?’, sabe. Nunca, acho que eu nunca sentei num barzinho com o meu irmão pra tomar uma cerveja. A gente toma cerveja lá na casa da minha irmã, quando eu vou lá na casa deles, entendeu. Ah, mas é uma coisa tão estranha assim que parece que a gente não consegue explicar.

Sua vida, pelo que pude perceber em seus depoimentos e na participação de um pouco de seu cotidiano profissional, constrói-se a partir ou nos relacionamentos que mantém com as pessoas, sendo para ele a questão da afetividade muito importante para seu bem-estar, para a validação de que se trata de um ser importante no mundo.

Recordando sua entrada na escola surge, com prazer em seus olhos e voz, a figura de uma professora que muito o marcou. Tanto que, quando perguntado sobre essa fase de sua vida, comenta assim: “Ai, não vem nada assim. Eu lembro muito da minha professora, sabe, do pré: Dona Laura. Assim, ela é uma professora tão boa, sabe”. O que recorda, ou melhor, quem recorda é a professora querida, que

acarinhava, que colocava no colo, que lhe dava atenção e afeto. Sobre essa sua postura comenta que:

Eu não sei, o carinho que ela tinha com a gente era como se fosse mãe. Tava ali sempre, amparava. E eu acho que também a gente não tinha tanta coisa em casa, então tudo que ela levava pra gente era novidade. Então, assim, essa foi uma professora que marcou muito a minha vida.

Carente da presença paterna e, também materna, pelos muros erguidos pela mãe ao redor de seu próprio corpo, Carlos Roberto encontrava na professora o que não tinha em casa, porque era professora que “que pegava a gente no colo, sabe, que abraçava, que beijava”, que levava para fazer excursão, que os considerava como seres corpóreos e subjetivos, oferecendo a cada um o que acreditava precisarem, como reflete o professor. E, para sua felicidade, essa professora continuou com eles na primeira série, o que garantiu a Carlos Roberto segurança e a continuidade da vivência desses sentimentos.

Um ponto importante que cabe comentar é que quando o professor qualifica essa sua professora, reconstrói, sob outro prisma de análise, a imagem de professor-missionário ou vocacionado que ainda sobrevive, pelo menos em parte e para algumas pessoas, no senso comum. Interessante notar que ele busca desfazer esse mito, criticando-o por ele não oferecer oportunidade de o portador da dita “delegação divina” escolher sobre o que quer para si. Indica que a missão poderia ser antes que uma dádiva, um fardo que poderia e muito, pesar sobre os ombros que não gostariam de carregá-lo. Acerca disso, infere que:

Parece que, aquela professora que não era professora por vocação, parece que ela escolheu ser professora. Ela abraçou essa profissão, sabe. Porque às vezes você fala assim: ‘Ah, eu sou professor porque eu tenho vocação ou porque eu não consegui uma outra coisa, então eu vou ser

professor'. Mas ela não. Parece que era aquela pessoa, assim, que escolheu ser professora mesmo, sabe. E ela era assim tão boa. E sempre eu lembro dessa professora, sabe.

Ele rompe com o senso comum que infere que as mulheres tornam-se professoras por vocação, que, de acordo com Louro (2004, p. 465) “estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para as mulheres e na aproximação dessa função à maternidade”.

## **5.2. Percurso escolar, docência, identidade... múltiplas marcas**

Também, Carlos Roberto demonstra em seu discurso a convicção de que quis ser professor, tendo, desde cedo, vontade de ter esse tipo de trabalho, um desejo construído no contato com os professores que tanto o marcaram positivamente e a consideração da possibilidade de ascensão social e profissional.

Desde pequeno eu sempre tive vontade de ser professor, sabe. Eu falo que foi essa Dona Laura, essa professora do pré, Dona Minervina, também uma professora extraordinária de ciências, foi uma professora de quinta a oitava série, e tinha o Antônio Carlos, eu já chamava ele de Titonho, um gordão, ele tinha um barrigão, que dava aula de Biologia. Então, assim, foram professores que de uma certa forma me marcaram muito, sabe. Pela forma de dar aula, né, aulas agradáveis, interessantes e que desde pequeno, acho que desde quando eu tava no pré, eu tinha essa vontade, sabe, também de ser professor. E eles, parece que despertavam mais ainda esse interesse. Pela forma, sabe. Eu via eles e falava assim: 'Não, se algum dia eu for professor eu quero ser um professor desse tipo'. Não imitar gestos, formas de dar aula, mas assim, parece que eles foram aguçando mais essa vontade. E engraçado que essa Dona Laura eu sempre gostava das atividades dela relacionadas com Ciências... Ciências, Matemática... Sempre foi os professores de Matemática e Ciências, os que eu mais me identificava, os

que eu mais gostava. E parece que essa vontade foi crescendo mais.

Percebo que esses professores foram muito importantes na formação de Carlos Roberto, na definição de sua escolha profissional e, logicamente, influenciaram também em outros âmbitos da vida do professor, porque “a minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo e, porque finalmente sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo aqui” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 547). Cabe, entretanto, buscar aprofundar de que maneira esse termo aconteceu e que conseqüências trouxe para sua prática.

Referente a esse tema, um estudo relevante que pode ajudar a tratar melhor desse ponto é o das estudiosas Belmira Bueno, Denise Catani e Cyntia Pereira de Souza (CATANI et al., 1998) que trata do processo de formação de professores-homens, como também sua opção pela carreira. Atuantes nas últimas séries do Ensino Fundamental e Médio ou que freqüentavam licenciaturas, ficou evidente nas narrativas do sujeitos pesquisados, em comparação com professoras em situações semelhantes, as disparidades acerca dos sentimentos que envolveram sua entrada na escola e mesmo quanto ao processo de escolarização, apontado pelas estudiosas como mais sofrido e pontuado de momentos de insegurança para os garotos. Ainda, dizem da convivência com o conhecimento e interesse intelectual mais seguro que o demonstrado pelas mulheres em várias pesquisas. Nesse sentido, os professores demonstram que a opção pelo magistério se deu, em muito, pelo valor que conferem ao saber, co-relacionado ao gosto pelo estudo, pela aquisição de capital cultural, como também a escolha pode estar vinculada ao sabor que infunde a um conteúdo de determinada área.

Como demonstrado em sua narrativa, Carlos Roberto sempre manteve gosto pelos estudos, sendo costumeira sua busca intensa pelo aprendizado, nos mais variados campos. Seja procurando ser um aluno exemplar, ou mesmo sua avidez por leitura. Somado a isso, diz que sempre foi “apaixonado pelos professores de Ciências”, o que seguramente o encaminhou pela escolha desse curso na faculdade.

Da quarta série também vem com frescor em sua memória a imagem de Dona Luíza, uma professora considerada por ele extraordinária, tal qual sua professora da pré-escola e da primeira série. Era “aquela professora mãezona sabe, agradável, companheira, que tava assim, que ouvia a gente”, que lhe ofertava, também um pouco do que carecia no relacionamento com os familiares. Não se tratava somente de uma profissional que passava informações, a seu ver, mas que dava de si aos outros, que se preocupava com seus sentimentos e emoções. Essas duas professoras, “parece que estavam mais abertas”, - diz ele, ou melhor, de braços abertos aos que buscavam seu aconchego e carinho, que ofertavam-se aos outros.

Nessa direção, os professores que Carlos Roberto vai apontando como os que o marcaram positivamente, são aqueles que possibilitaram um encontro afetivo/corporal com seus alunos, disponibilidade de ouvir, conversar, dar e receber o que cada um tem a oferecer e/ou necessita. E assim, vai construindo-se enquanto sujeito sensível, integralmente falando, dado que “o cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração é a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível” (OLIVIER, 1995, p.57). Ele considera a interação com os outros tão importante que isso lhe forçou a abandonar um emprego no laboratório químico da mais importante empresa de sua cidade natal, empresa em que trabalhou seu pai e seu irmão. Tratava-se de um cargo que muitos, como

diziam seus familiares, queriam ocupar, que, entretanto, ele decidiu abandonar porque

eu trabalhava numa sala sozinho, fechado o dia inteiro. Sabe, porque não podia contaminar nada, não podia contaminar amostra, não podia entrar ninguém. Eu trabalhei lá quase dois anos. Aí eu falei assim: 'Gente, eu acho que não é isso que eu quero pra minha vida não'. Deus me livre de trabalhar sozinho. Você não tem contato com ninguém.

Após sua saída da empresa foi convidado a trabalhar novamente em uma loja que havia trabalhado antes, com um salário bem menor, mas que era compensado com o contato com outras pessoas. Deixando mãe e irmãos impressionados com a atitude, bancou a contrariedade deles, pensando em seu bem-estar e satisfação pessoais.

Retomando seu percurso escolar, na ida de Carlos Roberto para a quinta série após "ter perdido tudo isso, ter perdido os colegas, ter perdido uma ótima professora. Você já recebe um monte de professores, você tem aquele monte de professores, você assusta, porque até então a gente só tinha um professor". Seu mundo, principalmente na dimensão afetiva, aos seus olhos, pareceu ruir, vislumbrando a volta para os sentimentos não-vividos que muito o afligiam, um passar pelo mundo sem tocar e ser tocado, a não experimentação do corpo dos outros sujeitos e de seu próprio nas relações cotidianas. Não obstante, aconteceu o encontro com o outro, uma professora pela qual considerava ser apaixonado, tanto que se sentia bem e confortado em sua presença. Sobre esse relacionamento, diz que

Mas aí eu perdi a Dona Luíza, mas aí essa Dona Minervina, parece que me recebeu de braços abertos. Eu via nela também uma professora muito boa. Eu acho que de todas a que relacionava melhor, nesse relacionamento corporal eu acho que ela, na quinta série. Então eu achava assim: 'aqui nessa escola ela é meu porto seguro'. Ela era uma professora

aberta, a gente sempre podia tá contando com ela, sempre pedia conselhos, às vezes conversava. Então ela sempre estava disposta a ouvir a gente. Porque eu acho que criança nessa idade fala demais e quer ser ouvida.

Mais do que uma necessidade do encontro com o outro e a disponibilidade deles nos relacionamentos, vinculada à uma fase da vida em que se encontrava, como tenta justificar; Carlos Roberto, como vimos, exprime ou imprime em seu corpo a necessidade constante do encontro com o outro, em toda a dimensão merleau-pontiana. Dessa maneira, importante considerar que o sujeito é “construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está na interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando” (NAJMANOVICH, 2001, p. 94). Diante disso, o professor busca senti(mento)do para sua vida nas inter-relações que vai construindo, almejando ser reconhecido, valorizado, amado e tocado... Ainda, outra pessoa significativa em sua vida foi um professor de Português da sexta série. “Um professor também muito legal. Sabe, abraçava os alunos, aquele professor de escutar. Levava música, fazia muito teatro. Eu sempre... Eu ficava querendo participar, mas eu era muito tímido, sabe, nessa parte.”

Corpo receoso, o professor demonstra ter buscado sempre escondê-lo da exposição pública, entretanto, incentivado pelas outras professoras da escola em que atualmente trabalha, após haver participado do “Casamento na Roça” na Festa Junina da escola, sentiu-se forçado a participar do teatrinho “O Casamento da Dona Baratinha” que apresentariam para os alunos, sendo escolhido para fazer o papel de Don Ratão. “Meu Deus do Céu, eu acho que não vou dar conta”, pensava. Depois de aceitar o papel, pediu para ser o narrador devido ao fato de que “ele não tem que fazer gesto, movimento” e, daí, sua pouca ou quase nenhuma visibilidade. Corpo

reprimido e escondido, reassumi-lo e ostentá-lo em meio a tantas pessoas de um momento para outro não é, sem dúvida, condição fácil, porque na corporeidade acumula-se a história emocional integral do ser humano. Demanda um trabalho interior, tempo, a conscientização íntima de que é ser encarnado tal quais os outros. Sobre isso comenta que

Mas fiz. Fiquei muito nervoso. Sabe, então eu preciso trabalhar mais esse lado, sabe... Não sei, de aparecimento pro público. [...] A dificuldade de tá falando no microfone, de tá falando pra muita gente. Então, assim, isso é uma coisa que eu peguei comigo, sabe, que eu falei que esse ano eu ia tá trabalhando muito essa questão, sabe, da timidez.

E conclui, dizendo acerca da apresentação:

Mas depois foi legal. Quando você via, assim, parece que a alegria, como que os meninos estavam achando engraçado, parece que eu fui me envolvendo mais com eles e parece que eu fui me soltando. E tem a parte lá do caldeirão que foi hilária, de cair dentro da panela lá e depois ficar com as perninhas pra cima, tipo assim, na água quente, balançando assim. Gente, mas os meninos davam tanta gargalhada! Aí depois eu falei assim: 'Gente, eu mesmo tive que me controlar pra não rir daquela situação'. Mas depois parece que eu fui me envolvendo mais com aquilo. Mas foi legal.

A consideração de que a pessoa deve buscar sempre seu desenvolvimento e progresso é uma proposta sempre presente na vida do professor, tanto no campo pessoal como no profissional que, afinal, tendem a caminhar juntos, por que considera que as pessoas devem estar "sempre buscando, sempre lendo, sempre pesquisando" para um melhor aproveitamento em sua prática. Para tanto, consciente das diretrizes que apontam para a educação inclusiva, busca capacitar-se um pouco mais através de um curso de Libras que está fazendo. Considera que esse será muito importante para si, desconsiderando a dimensão profissional, por acreditar que o ajudará na abrangência maior de sua corporeidade, dado que a corporeidade está



alicerçada na consciência do próprio corpo, no encontro e enfrentamento de sua própria realidade. Segundo ele,

é o curso em si porque é tudo gesto. Não adianta você fazer um sinal se você não tiver expressão, principalmente a expressão facial. Então é uma coisa que você tem que trabalhar muito os movimentos, a agilidade. Então eu estou buscando isso pra tentar, sabe, trabalhar essa minha dificuldade.

Acerca dos impedimentos ou reticências que encontra na expressão de sua corporeidade nas interações, comenta que “isso é uma dificuldade da maioria das pessoas, né?”, também considerando os interstícios que habitam suas relações corporais com as crianças. Infere sobre a importância do toque entre o professor e as crianças, da necessidade que elas (ele e nós também, claro!) têm do toque, da demonstração de afeto, da relação de amizade e companheirismo. Mas, apesar de suas crenças e aspirações, não deixa de dizer que

Então, eu acho assim, isso muito importante, mas a gente tem dificuldade, essa questão de tá tocando, de tá se abraçando. Principalmente eu que tive toda aquela dificuldade que você já sabe de quando que era criança. Mas como que a gente precisa, né, como que eu tô tentando trabalhar isso comigo.

Percebemos as amarras consolidadas na cultura em que foi socializado insistem em torpedear suas intenções mais íntimas com relação à proximidade com os outros, mas as tentativas de desvencilhar-se delas acontecem, pouco a pouco, para e no professor. No entanto, importante refletir que

Todavia, as necessidades individuais não nascem nem se reproduzem de forma solitária, dentro dos limites dos corpos. Por isso, há aqui uma situação curiosa: cada um espera expressar em seu corpo o seu ‘eu’, considera-o uma espécie de tesouro pessoal, mas acaba percebendo o quanto este corpo-eu, é ao mesmo tempo banal, *uma relíquia comum*.

Parece contraditório, mas há mais contradições vivas do que mortas. (SANT'ANNA, 2001, p. 70, grifos da autora)

Não se trata, entretanto, da desvalorização ou desconsideração do corpo individual como princípio primeiro da subjetividade, da individualidade, mas da consideração de que o projeto de uma vivência corporal individual intensa é praticamente inexistente, porque os contornos das instituições sociais e dos valores culturais estão diversamente assinalados na extensão dos corpos.

Nesse ponto, cabe salientar o peso das imposições oriundas da masculinidade socialmente aceita, prescrita e valorizada porque, ao assumir ou pelo menos considerar as suas diretrizes e comportamento em minha expressão corporal “legítimo no meu próprio corpo um sistema político” (RODRIGUES, 1983, p. 99).

A construção da identidade masculina do professor está claramente expressa na superfície de seu corpo, outorgando-lhe uma postura firme, robusta, séria, marcadamente masculina porque “as condutas corporais são fortemente amarradas à anatomia masculina ou feminina em uma construção arbitrária dos sentidos, atribuições e atitudes que instituem identidades por meios das relações de poder” (FRAGA, 2000, p. 90), generificando espaços e relações.

De cabelo com corte bem tradicional, barba sempre bem aparada e roupas “sérias”, o professor transita por seu mundo particular e profissional. Ora, a roupa não deixa de ser uma técnica corporal que imprime no corpo as marcas de determinada instituição ou grupo social. Dizem de quem se trata o sujeito que a carrega, possibilitando-o trânsito ou não por vários contextos, concedendo-lhe valor, reconhecimento ou exclusão. O uso de tal técnica trata-se de um trabalho pedagógico ao qual meninos e meninas são introduzidos desde cedo para que possam construir-se enquanto seres masculinos e femininos legítimos para poderem provar e tirar vantagens dessa condição, apesar de que “em meio a uma sociedade,

em qualquer momento, há múltiplos sentidos do que significa ser homem (ou mulher, acrescento)” (DUTRA, 2002, p. 369) ainda que alguns modelos sejam genuinamente legítimos.

Nessa direção, como aponta o mesmo estudioso, “ser sério é sinônimo de masculinidade. Seriedade e austeridade são qualidades recorrentemente apontadas para designar um look masculino recomendável” (DUTRA, 2002, p. 374). E esse papel Carlos Roberto cumpre bem, de acordo com tais prerrogativas, considerando que “a aparência é, pois, algo que se apresenta ou que se representa. Vê-se o que se mostra, o que se aparece; e ao que se vê se atribui significados” (LOURO<sup>62</sup>, 2003).

Geralmente com roupas mais escuras, que impõem seriedade e obviamente, masculinidade, como discutido acima, relógio e sapatos tradicionalmente varonis, jeans e calças de cortes conservadores, o professor compõe sua apresentação corporal adicionada a gestos contidos, pouco volumosos, criando seu personagem na região de fachada (GOFFMAN, 1999) que impõe respeito e convence as pessoas de ser valor enquanto representante autêntico da “classe masculina”, porque as pessoas propendem a propor aos outros uma imagem idealizada de si mesma, construída de acordo com os valores institucionalizados e legitimados pela sociedade, tendo em vista a viabilidade de garantias de melhor desempenho e aceitação. Desta perspectiva, a consideração de que o corpo é central na construção das identidades, e sobre isso, Sant’Anna (2001, p. 69) diz que

meu corpo corresponde àquilo de que eu gosto, àquilo que sou, independente de minhas heranças genéticas, das minhas filiações culturais e de classe, do meu estado civil e das maneiras pelas quais eu ganho dinheiro; minha casa tem

---

<sup>62</sup> Texto apresentado na IV Anped Sul, realizada em Florianópolis, em 2002. Posteriormente publicado em Labrys estudos feministas. Num. 4, agosto/dezembro de 2003. Disponível na versão on-line, de onde foi retirado, no seguinte endereço: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/guacira1.htm>

minha cara, [assim como] minha banheira e minhas roupas não cessam de expressar aquilo que sou

ou aquilo que quero ser. Isso quer dizer também que “o vestuário mantém implicações com a conformação dos papéis e identidades sexuais (e/ou de gênero) de uma sociedade “ (DUTRA, 2002, p. 389).

Ao demonstrar consciência do papel da cultura na construção de sua identidade masculina e da pressão da sociedade sobre a conduta corporal dos indivíduos , quando indagado por mim o que é ser homem, assim respondeu:

É uma pergunta tão simples e tão complicada. Ué, eu acho que assim... Não sei, eu acho que a gente vive numa sociedade que rotula muito as pessoas. Eu não sei... Eu acho assim: é a sua, é a sua... É o seu relacionamento. É o tipo do seu relacionamento sexual. Eu acho que é a sua forma de vestir. São as suas atitudes, são os seus gestos, é a sua criação, é a sua formação. Eu acho que são muitas coisas, né? Eu falo assim, por exemplo, o homem desde o momento lá da fecundação, como se diz, que o Y fecundou o óvulo, como se diz, ali tá sendo formado um menino, mas quanta coisa... Ali foi definido o sexo masculino, agora quanta coisa, quantos processos, o ambiente, a família, a sua formação, o tanto de coisa que vai ter que passar durante toda essa etapa de crescimento, essa etapa de desenvolvimento pra você está sendo, pra sua formação, né, para um homem, pra se chegar numa mulher. Então, assim, eu acho que tem coisa demais. Eu acho que importância da família, do relacionamento familiar, sua criação desde pequenininho. Eu acho que é coisa demais que interfere em ser homem. As suas amizades, a sua formação, os seus brinquedos, o seu pai, sua mãe, o seu relacionamento. Eu acho que é coisa demais. (grifo meu)

Percebo que todo esse conhecimento, de alguma forma, condiz com sua postura e prática corporais. O papel da família e de outras pessoas em sua formação e construção de si mesmo, a identificação com uma e outra postura, o desenvolvimento dos gostos, da afetividade, as escolhas, de tantos outros atributos que compõem o ser estão, sem dúvida, demonstrados na fala do professor. Há uma explicação, ainda que sutil, do que ele é (ou está) e porque assim acontece.

Sua estética corporal se conforma, na maior parte do tempo, com a prescrição masculina de que o homem dever ser sério, correto em suas atitudes, honesto, pouco expressivo em seus gestos e na demonstração ostensiva de afetividade porque, a masculinidade

aparece como agente de lugar simbólico, transcendente, mas ela vive inscrita nos corpos, nas posturas, nos juízos e gosto e percepções dos agentes, como lugar imaginário de sentido estruturante, participando dos processos de subjetivação e sendo continuamente reatualizada nas vivências interacionais masculinas. (OLIVEIRA, 2004, p. 255)

Sobre quando pequeno, Carlos Roberto diz que

eu sempre, eu queria ser muito certo. Sabe, às vezes eu sofria muito porque às vezes eu via as coisas erradas acontecendo às vezes com os meus amigos, amigas na escola, injustiça, e às vezes eu queria que a justiça fosse feita. E eu pegava muito as dores deles assim. Às vezes defendia, brigava porque 'não, eles estão certos vocês que estão errados'. Então, assim, eu gostava muito que as coisas fossem certas. E a gente sabe que muitas das vezes as pessoas são tão injustiçadas, que às vezes a gente acaba querendo às vezes consertar alguma coisa, sabe.

Nessa direção, diz que buscava ser sempre um dos melhores alunos da sala que freqüentava, tentando compensar o que lhe faltava em relação a recursos materiais, tais como um material escolar legal, livros novos, como mesmo diz... Ainda, a busca por atender às expectativas tanto pessoais como as que acreditava que os outros colocavam em sua condição de aluno e pessoa. Não levava problemas da escola para casa para não incomodar a família e, nesse sentido, tentava aprender o máximo no ambiente da sala de aula, para que, em casa, conseguisse fazer as tarefas sozinho, de maneira auto-suficiente. Bom menino, bom moço, isso lembra o estudo de Alex Fraga (2000) que trata da constituição do bom-mocismo em um grupo de adolescentes de uma escola cachoeirinha no Rio Grande

Sul, altamente configurado pelo poder do discurso moral e dos bons-costumes que impregnava suas práticas e corpos, como também a perspectiva de como percebiam e entendiam a vida. Considerando os rapazes investigados, o autor percebeu que tal discurso ajustava-os e encaminhava-os para a masculinidade tradicional, e conseqüentemente, para a valorização da mesma.

De acordo com Fraga, “provavelmente ao discurso obediente que opera a ligação entre o modo de vida dos(as) alunos(as) e as premissas básicas da escola, da família e da Igreja; há uma narrativa que funde a voz dos(as) alunos(as) à voz normalizadoras dessas Instituições” (FRAGA, 2000, p. 112). Assim, Carlos Roberto busca em seu corpo, comportamentos e atitudes que condizam com as diretrizes de “uma família super tradicional”, em suas palavras, à qual pertence e também com os outros espaços institucionais.

Na escola, diz que não gostava muito de correr, brincar no recreio, preferindo ficar lendo uma revistinha ou um livrinho nesse momento, enquanto os colegas saltavam, gritavam pelos espaços escolares. Penso se essa não era uma atitude valorizada e recomendada pelas professoras<sup>63</sup> e outros profissionais da escola, sendo ele exemplo para tantos outros. Modelo de aluno comportado, bom-menino, que com o título (“eu acreditava que era um excelente aluno” - diz ele) mais difícil fica romper com tais direcionamentos e expectativas criadas sobre e por ele mesmo. Assim,

para se visualizar o processo de constituição do bom-moço e boa-moça é preciso considerar o longo processo de polidez que marca e captura seus corpos. Um processo que vai apertando, extraindo, desgastando, produzindo incisões na superfície corporal em busca de uma pureza que se acredita escondida (FRAGA, 2000, p. 113).

---

<sup>63</sup> Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Carlos Roberto não contou com nenhum professor (homem) em seu processo educativo formal.

Acredito que essa ainda seja uma marca que busca defender ou mesmo corresponder em suas atitudes cotidianas. Várias foram as vezes, ao término da aula no dia, ou após uma pergunta que eu fazia, ou mesmo ao final de cada sessão de depoimento, que desculpava-se por talvez não estar atendendo às minhas expectativas enquanto pesquisador e professor. Questionava se estava fazendo certo, como deveria ser... Escusava-se, para mim e também para seus alunos por ter sido mais duro com eles, por ter falado mais alto, mesmo eu considerando que aquela “dureza” ter sido muito sutil, educada. Talvez, não que ele defendesse uma representação planejada de si, na perspectiva de papel que executasse, acredito, por querer impressionar ou mesmo consolidar uma condição ou juízo qualquer; mas porque justamente acreditava que ele deveria ser mesmo assim, justo, correto, extremamente educado, um bom-moço, como possivelmente acredita a mãe, os familiares, as pessoas em geral e, fundamentalmente, ele mesmo, como deveria ser.

Ainda considerando as disposições masculinistas que modelam comportamentos, fica mais fácil entender porque, mesmo buscando nos outros seu corpo, o toque, o afeto, ele tem dificuldade de efetivar o mesmo com seus alunos, somada à socialização que teve na família. Sobre essas prescrições, a consideração de que “expressar emoções é coisa de mulher” (NOLASCO, 1997, p. 21) relevando que “um menino é educado nas precariedades de um cárcere, para quando crescer se tornar seu próprio carcereiro” (NOLASCO, 1997, p. 47), refere-se o autor quanto à maneira que é conduzida a educação do menino nas várias esferas sociais.

Além disso, cabe o questionamento se essa repressão do toque não acontece por receio, por medo do que as pessoas vão pensar ou como poderá ser interpretado pelos mesmos, considerando os fantasmas que rondam no senso

comum acerca da aproximação homens – crianças ou se seria mais por dificuldades íntimas, ou também o peso das duas questões juntas.

Sobre sua entrada em um universo marcado e valorizado como feminino, ele sabia que teria que enfrentar alguns empecilhos quando decidiu trabalhar no magistério com crianças, como a própria mãe avisou. Diante disso, comenta que:

Mas a minha mãe me falava: 'Olha, eu nunca ouvi falar de um homem que dá aula pra menino pequeno não'. Ela falava desse jeito: 'Nunca ouvi falar não. Você pode preparar. Eu sei da sua competência, eu sei que você gosta muito de escola, todo mundo que a gente encontra na rua te elogia. A escola onde você fez o estágio você foi super bem. Todo mundo te elogiava e tal, mas você pode ir preparado que com certeza pai vai estranhar. Eles vão achar muito esquisito. Então não sei o que você vai arrumar, porque você estudou alguma coisa a respeito disso, mas você pode ir preparado que deve que não vai ser mamão com açúcar não'. Eu lembro direitinho dela falar: 'Vai ter alguma pedra no seu caminho e você vai ter que saber passar esses obstáculos, ultrapassar esses obstáculos'.

No entanto, a entrada do professor pela primeira vez como regente de uma turma composta de crianças, foi mais tranqüila do que esperava, porque diz que foi

muito bem aceito pela comunidade. Muitas vezes eu dormia na casa deles. Muitas vezes eu dormia na casa deles. Sabe, eles tinham que dormir no chão e cediam o colchãozinho de palha pra mim dormir. Porque às vezes quando tinha que fazer alguma reunião ou quando tinha alguma comemoração na escola não tinha como a gente voltar, a gente dependia de ônibus não tinha como. E eles brigavam. Cada vez tinha que dormir na casa de um: 'Ah, tal dia você fica na minha. Depois na próxima reunião você fica na casa de fulano'.



### **5.3. Trabalho, escola, família e docência: evocações entrecruzadas**

Após ter feito o curso de Contabilidade, sonhava em ir para a faculdade, estando nessa época trabalhando em uma loja. Com o dinheiro que tinha guardado, sabia que poderia pagar a inscrição e algumas mensalidades do curso de Ciências, que fez com muitos sacrifícios, “aos trancos e barrancos”, como diz.

Estudava em outra cidade em que tinha que dormir de sexta-feira para sábado em um colchonete ou em algum banco da escola caso demorasse mais na aulas, já não encontrava mais seu “leito”. E como queria aproveitar muito das aulas, sendo muitas das vezes o último a sair da sala, tinha que dormir em um banco duro mesmo. Sem contar do pouco dinheiro de que dispunha para alimentar-se nesses dias.

Sempre devendo mensalidades, ao final do ano teve que trancar a matrícula, após pedir ao comerciante para o qual trabalhava para mandá-lo embora do serviço para que pudesse pagar as mensalidades atrasadas com o dinheiro da rescisão contratual. Tendo mudado de Itapeverica para Nova Serrana em busca de emprego com mais uma amiga e três amigos, começou a fazer o curso de Magistério lá, por não querer ficar parado nos estudos, desvinculado do ambiente escolar e também para ter mais chances de trabalho.

Por dificuldades financeiras, voltou para sua cidade após alguns meses e buscando uma escola com a transferência do curso em mãos, que foi negada com o argumento de não haver vaga no momento. Recorrendo à lei que protege o aluno e obriga a escola a aceitar o aluno transferido, acabou podendo freqüentar e concluir o curso que tanto lhe dava gosto.

Diz ter ficado encantado com os professores por sua amabilidade, muito diferentes dos professores do curso de Contabilidade que fez na mesma escola.

Era apaixonado por todos os professores! Nunca tive problema com nenhum. Aí eu sempre... Eu sempre tava entre um dos alunos que mais destacavam... Uma coisa que me constrangia muito é que eu era o único aluno homem na sala do Magistério, sabe,

acreditando que muitas das vezes pensava não ser muito bem visto naquela sala, ainda mais porque era muito questionador.

As políticas de gênero habitam todos os espaços, tendo maior visibilidade quando acontecem em uma meio que tenha o absolutismo de um sexo em sua constituição, impondo sanções e constrangimentos, como também reconhecimento e prêmios, de acordo com o contexto.

Terminado o curso e o curso de Magistério e aprovado em concurso público, como vimos, trabalhou nessa escola por dois anos, e pôde voltar à faculdade, pensando muitas vezes: “ai, vou lá sofrer mais um pouquinho”, por causa das dificuldades que enfrentava no decorrer do curso, principalmente as financeiras. Dessa época, as lembranças boas referem-se ao reconhecimento e prêmios de alguns professores por sua dedicação intensa aos estudos, o que foi considerado por um professor, quando lhe disse que era o aluno que todo professor gostaria de ter, e que algum dia ele ainda daria aula na escola que era dono.

Tratando do relacionamento, fator muito importante para ele nos espaços que freqüenta, diz que a faculdade

não foi aquele lugar assim, igual foi no ginásio, que eu encontro com o pessoal até hoje, do primário, de quinta a oitava. Parece que lá as pessoas são passageiras. Cada um vai, cada um sai de uma forma, cada um sai com uma formação. Parece que não ficou essa questão de relacionamento.

Pois bem, ao deixar o trabalho nas séries iniciais por haver surgido oportunidades para trabalhar nas outras séries do Ensino Fundamental, como também no Ensino Médio, ficou onze anos afastado do trabalho com as crianças, dizendo que sentia muita falta do contato com elas, justificando que, por precisar de dinheiro, teve que deixar uma coisa de que gostava muito. Aspirando a maiores oportunidades de emprego, haja vista sua cidade não oferecer, por ser pequena, poucas vagas para professor, resolveu ir para Divinópolis tentar “arranjar a vida”, onde tem trabalhado de quinta a oitava série<sup>64</sup> e, após passar em um concurso municipal, vem trabalhando há três anos com as séries iniciais nessa cidade.

Apesar de buscar sempre o melhor entrosamento com as pessoas ao seu redor, tê-las próximas dele, considera que o relacionamento entre ele e as colegas na escola não acontece como gostaria que fosse, em razão dos meandros do gênero que permeiam e constituem tais relações, porque, como mesmo diz,

lá na escola eu fico meio um pouco por fora, sabe. A maioria dos assuntos que são discutidos são assuntos femininos. De salão, de namorado, de relacionamento sexual. Às vezes sem querer você acaba escutando professoras comentando, comentando sobre o moço bonito da novela, sobre o quê que atrai num homem e o quê que não atrai. Então, assim, igual você tá colocando aí, eu trabalho, como se diz, num ambiente muito feminino. Lá na escola, como se diz, lá na escola só tem eu, o José e o João. O José eu quase não vejo porque tem poucos horários lá na escola. O João tá numa outra área. Então, assim, às vezes ele chega, eu ainda não estou lá. Depois vai embora. Então a gente quase não tem contato. O meu contato maior é com as professoras. Então, assim, eu ainda fico um pouco por fora, sabe. Assim, não que eu... Como que eu posso dizer? Tipo assim, um pouco excluído. Eu acho que as coisas são muito voltadas pras professoras. Então, assim, aos poucos... Eu tô cobrando, né. Mas eu acho que ainda vai demorar um bom tempo pra melhorar essa questão aí. Sabe, é difícil? É. Aí às vezes eu fico meio assim, meio perdido. Às vezes eu saio e tal, vou resolver alguma outra coisa. Mas tem hora que a gente também fica meio perdido com o que tá sendo discutido, tá sendo falado. Mas é meio complicado.

---

<sup>64</sup> As observações e coleta de depoimento aconteceram no ano de 2005 e, nessa época, o professor não estava trabalhando de quinta a oitava série, havendo dedicado-se ao seu cargo de professor das séries iniciais, ao atelier de artes, no qual confeccionava oratórios com um professora de artes e às encomendas particulares que recebia de vários trabalhos artesanais.

Mesmo que ninguém explicita acerca da inconformação do corpo masculino naquele contexto, a exclusão acaba acontecendo ainda que não seja consciente por todos do grupo. Há uma demarcação de fronteiras que exprime efeitos simbólicos e materiais que indicam e garantem espaços e tempos aos sujeitos. Mas para o professor, essas demarcações são pouco fluidas, mas questionáveis, ainda que no momento, difíceis de romper. Como também os papéis construídos de acordo com cada sexo porque, segundo ele, tanto homens como mulheres podem desempenhar as mesmas tarefas com o mesmo grau de competência, desde que se preparem para tanto, no que concordo plenamente. Contudo, há ainda uma resistência, acredito, mesmo que latente, uma preocupação por parte do professor, com essa “inadequação” de papéis apregoada pelo senso comum, dado que ele tem uma representação do que imagina ser a maneira como as colegas e outras pessoas o representam. Sinto uma preocupação com a possibilidade de ser arranhada essa sua imagem construída, receio de que possa ser questionada ou mesmo invalidada tendo por princípio seu trabalho em uma ambiente tão feminino.

Às vezes elas podem até ter isso em mente: ‘Poxa vida, um homem trabalhando com crianças? Diferente, né? Por que ele não vai trabalhar num outro serviço que ganha mais?’ E, sei lá, fica aqui e tal, diferente’. Não sei. Principalmente as mulheres elas vêem muito isso, né? ‘Homem tem que trabalhar no serviço pesado. Ele tem que ganhar mais do que a mulher.’ Infelizmente ainda tem muita gente que pensa assim. ‘O homem que tem que bancar tudo em casa, pelo menos o mais pesado é dele. Como que esse cara vive, né, trabalhando só aqui na escola ganhando pouco igual a gente ganha. Ou às vezes até a gente ganha mais. Por quê que ele escolheu, né, estar dando aula pra criança pequena?’

Seria a manifestação da discordância com o que “podem vir” a pensar dele ou mesmo um questionamento íntimo sobre a escolha de sua profissão, sobre as razões que o levaram ao magistério? Ou mesmo tendo em vista as dificuldades que enfrenta ou poderá enfrentar na carreira, considerando a pouca valorização

profissional, os baixos salários, a consideração e representação de um sujeito efeminado, considerado seu trabalho? Diante disso, cabe apontar o que diz Oliveira (2004) sobre a busca constante pela reafirmação e manutenção de sua identidade masculina socialmente construída. De acordo com ele, essa busca

é muitas das vezes uma busca típica de quem se vê inferiorizado, ou almeja uma melhor posição ou ainda a manutenção do que já obteve dentro do jogo de confrontações entre fatores sociais os mais variados (sexo, etnia, classe, região de origem, profissão, etc) (OLIVEIRA, 2004, p. 213).

Desse modo, Carlos Roberto diz que quando foi para a quinta série, sentia-se “muito inferior a eles” (os outros alunos) tendo em conta sua condição financeira, expressa em suas roupas e material escolar.

Enquanto escrevia as primeiras linhas deste último parágrafo, veio-me à mente a maneira como eu, geralmente, costumava apresentar minha profissão às pessoas que questionavam acerca dela, principalmente quando eram homens que o faziam, ainda mais se eram próximos de minha idade. Eu buscava, ou busco, antes de qualquer alusão ao trabalho com as crianças dizer que sou Professor de Língua Espanhola. Porque, refletindo sobre isso agora, considero que me trazia maior valor cultural e social. Preocupado com a manutenção do papel construído na região de fachada (GOFFMAN, 1999), ao dizer, posteriormente, sobre o trabalho com as crianças, fazia questão de enfatizar o gosto que tenho por esse tipo de trabalho, indicando minha qualificação profissional no subtexto da conversa e a possibilidade que tinha de buscar outros contextos educacionais para trabalhar, mas que não o fazia porque queria (e quero)\_trabalhar com as crianças.

Tem sido muito significativo e importante para mim, poder, durante todo o trajeto do mestrado, dialogar também com minha experiência e meus valores,

representações, medos e aspirações no transcorrer desse trabalho. Desde a entrada no campo, o contato com os professores, o processo de análise e escrita há em mim identificação, recusa, discordâncias, idéias e comportamentos semelhantes... Uma análise que, em nenhum momento, deixa de ser também a análise do que sou, do que pretendo, do que quero vir a ser, enquanto ser corporificado no mundo e tatuado pela cultura que me rege.

Retomando, sobre o trabalho com crianças Carlos Roberto diz:

eu gosto muito. Eu acho muito gratificante. Eu aprendo muito com as crianças. Eu acho assim, cada dia surge um novo desafio pra gente. Como que eu vou ter que fazer pra superar essa dificuldade minha? Como que eu vou fazer pra cativar aquele menino, pra trazer ele pro meu lado pra ele conseguir desenvolver, pra ele conseguir aprender.

Percebo na fala do professor, além de demonstrar a satisfação que tem com seu trabalho, a preocupação em buscar atender seus alunos em suas necessidades, ainda que isso exija dele um maior esforço, redimensionamento de posturas e prática. Interessante destacar também que ao refletir sobre as dificuldades das crianças na aprendizagem, considera que o princípio para que consiga o progresso do aluno é cativá-lo, trazê-lo para seu lado, para perto de si, indicando mais uma vez, o valor que dá ao bom relacionamento, a proximidade corporal nas inter-relações, principalmente as escolares.

Acerca dessa questão, relevante destacar a relação que manteve com uma professora que, ao dar-lhe aulas de matemática na sexta série, reprovou-lhe nessa disciplina. Sobre ela diz que

por mais que ela não era uma professora assim, sabe, uma professora que nunca me abraçou, que nunca pegou na minha mão, mas sabe quando você passa a gostar da professora? Apesar de não fazer nada disso, mas você via ela como uma professora boa. Eu comecei a ver ela como uma professora boa. Eu acho que depois ela trabalhou na

sétima e na oitava série, sempre com matemática e sempre assim. E eu achei que ela foi uma das melhores professoras que eu tive.

Pergunta-se, sem entender, a razão porque gostou dela, ainda que não lhe tenha sido carinhosa, corporalmente presente em sua vida. Os professores importantes, cabe destacar, que se mantiverem em suas boas lembranças são aqueles que, como vimos, eram mais atenciosos, próximos e carinhosos com o professor. Apesar de ter sido reprovado e a professora no ano seguinte continuar explicando as coisas com má vontade, como diz, passou a admirá-la pouco a pouco porque, mesmo que de início ela não quisesse que ele fizesse tantas perguntas, reclamando, começou a ceder aos seus questionamentos... Mas somado a esse fato, acredito que o que fez gostar tanto da professora, pelo menos agora, foi quando, procurando estágio exigido pela faculdade, foi justamente direcionado para a sala dessa professora. E para sua surpresa, ela o recebeu muito bem, elogiando-o muito enquanto aluno naquela época, dizendo que se no primeiro ano foi reprovado, depois deu a volta pro cima e mostrou seu valor. Satisfeito com esse reconhecimento, no entanto, sente por ela não fazê-lo quando era ainda sua professora, comentando assim com sua mãe sobre o acontecido:

Nossa, mãe, tanto tempo eu estudei naquela escola, sabe, ela nunca me elogiou [...] Mas depois ela vem e fala tudo. Eu acho que o que ela não fez esse tempo todo, eu acho que ela fez num dia, sabe. Me deu uma vontade de falar com ela assim: 'Puxa vida, você nunca falou isso, né?'. [...] Sabe, de uma certa forma foi legal, né? Porque eu acho assim, se eu tivesse saído daquela escola, tivesse feito esse estágio e não tivesse tido esse reconhecimento, eu acho que eu não teria nada de bom, de legal pra falar assim: 'O meu período no (colégio) Imaculada Conceição foi assim'.

Para Carlos Roberto há que se ter muito cuidado com a relação que os professores mantêm com seus alunos porque as marcas ficam para o resto de suas vidas, considerando que “aquelas crianças ali, como se diz, tão indefesas, por um

certo tempo elas estão ali, sob o seu domínio, sobre a sua proteção. Como que é legal você tá fazendo isso daí”. Quando fala de domínio, sinto que não fala de controle, de poder sobre elas, mas de um cuidado especial, cheio de carinho e proteção.

E nessa relação que mantém com os meninos e meninas, diz que quer sempre se espelhar nas melhores professoras que teve, D. Laura e D. Luíza, porque quer “que esses meninos (seus alunos) gostem de mim igual eu gosto, até hoje, dessas professoras”. Sobre a influência delas em sua prática docente, comenta que quando ainda pensava na escolha de sua carreira profissional, elas estavam sempre presente.

Mas, assim, não que eu tivesse desistido de ser professor, mas eu às vezes falava assim: ‘Nossa, eu não quero ser um professor igual essas professoras’. Eu sempre me espelhava assim, nessa Dona Laura, que até então eu só tinha tido ela como uma professora boa, né? Mas depois terminando esse primário vem a Dona Luíza que é uma professora boa, aí eu já comecei: ‘Nossa, é a melhor professora, e tal. Se algum dia eu for professor eu quero ser igual a essa professora. Legal, né, se relacionar bem com os alunos, dar umas aulas diferentes’. Fazer com que os meninos gostem da gente e tal.

O sentimento dos alunos pelo professor é motivo de cuidado porque, como diz, quer que os mesmos gostem dele e faz tudo para isso. Aconteceu um episódio na escola que o deixou muito triste, o que eu soube ao chegar a sua casa para mais uma sessão de coleta de depoimento. Antes de ligar o gravador, Carlos Roberto contou-me que tem um aluno com muitos problemas em casa, uma vida muito difícil, e quando soube dessa história se emocionou. Ao brigar com ele um dia na sala, o menino de oito anos fez com que o professor saísse saísse chorando da sala de aula e que, apesar disso, não ficou nenhum ressentimento depois. Pelo contrário, sentiu-se mais preocupado e responsável por esse aluno, porque queria muito ajudá-lo a ter uma vida melhor.



Aconteceu que o aluno ao ser repreendido por ele por causa de um comportamento inadequado com seu colega, disse que não gostava dele e que queria que ele morresse. Com tristeza na voz contou que depois disso não agüentou e chorou, porque não esperava que um menino assim se referisse a ele ou ainda mais que não gostasse dele. No outro dia, passada a impetuosidade e agressividade do garoto, chamou-o para conversar e dizer que gostaria que ele também fosse seu amigo, como antes.

Como vemos, a afetividade é para o professor ponto chave nas relações interpessoais que mantém, sendo clara sua necessidade de ser aceito, amado, do mesmo modo que destina o sentimento aos outros. Sua fala transmite gosto por esse trabalho, conferindo a ele uma responsabilidade pessoal muito grande com as crianças que estão sob sua orientação, e fato é que com minha permanência na sala de Carlos Roberto e nas conversas que mantivemos, fui descobrindo um professor extremamente afetivo, cuidadoso e preocupado com o bem-estar de seus alunos, que tem sua vida pautada na importância dos relacionamentos, outorgando a si uma responsabilidade com os alunos que excede em muito a sua condição docente, mas não sua condição humana, de uma pessoa sensível, que se preocupa com aqueles que estão ao seu redor. Isso reafirma a concepção de que os homens-professores podem, sem dúvida, atender as crianças nos amplos aspectos que as constituem, inclusive os afetivos (CARVALHO, 1999, 2005) e podem ter nas relações com as mesmas um envolvimento afetivo sincero. Mais além, sua disponibilidade íntima para o envolvimento afetivo, que não aqueles relacionados à sexualidade,

Sabe, eu acho que eu me envolvo demais com ele. Tem vez que eu até sonho com esses meninos, sabe. Então, assim, às vezes ele (o aluno) chega tá nervoso, tá chateado, eu procuro saber: 'O quê que aconteceu? O quê que aconteceu em casa? Tá com algum problema?' Igual outro dia teve

escovação lá na escola e eu lembro que a menina que foi lá fazer com eles perguntou, né, quem que tinha escovinha em casa. Aí o Gustavo, ele falou assim que não, que não tinha. Sabe, aquele pintadinho, baixinho, ele falou que não tinha não, que escovava os dentes com a escova da mãe dele, que ele não tinha. Sabe, eu, eu fiquei até com lágrimas nos olhos. Uma coisa assim tão boba, sabe. Eu fico encucado demais, eu me envolvo demais com esses meninos.

O envolvimento que sustenta nessa relação excede em muito que senso comum outorgaria a um homem na sala de aula com crianças. Ele guarda todas as cartinhas que recebeu ao longo dos anos de seu trabalho com as mesmas, recriminando os professores que se desfazem delas com o tempo. Sobre as cartinhas que recebe e que responde todas, sendo até mesmo desestimulado por suas colegas quanto a esse trabalho, diz que

às vezes você recebe uma cartinha tão bonitinha, que você fica vendo, assim, como que eles têm carinho com a gente, como que eles tão escrevendo bem. Você vai vendo como que eles estão avançando nessa questão. Eu acho que não custa, sabe. E às vezes você fica vendo certos professores, como que eles são tão fechados...

Carlos Roberto considera que os alunos “precisam” dele e enquanto puder, estará na sala de aula fazendo seu trabalho de maneira a levar a conduzi-lo a promover o desenvolvimento dos alunos, a auto-estima, o amor próprio, o valor da amizade, como também as dimensões cognitiva e intelectual. E nesses encontros com as crianças, infere que “eu não sei, sabe, às vezes eles me contam as coisas eu choro, ou às vezes eu tenho que tá segurando pra não chorar”.

Fica claro que as identidades são móveis, flexíveis, abertas, mutáveis (HALL, 2001; SILVA, 2004; WOODWARD, 2004), estando Carlos Roberto em uma posição que demonstra isso de maneira concreta. Portador e mantenedor de um corpo marcadamente masculino e atento com essa identidade, no entanto, algumas de suas atitudes não estão conformadas com o que apregoa a masculinidade

hegemônica. A demonstração clara de seus sentimentos e o choro dialogam com a emergência de novas identidades masculinas, múltiplas, cada qual com seu repertório de comportamentos e atitudes aceitas e sancionadas. Ele converge para a configuração de um novo homem que seja “flexível, humano, tolerante, contraposto ao estereótipo de machão puro, grosso, durão e pouco expressivo” (OLIVEIRA, 2004, P. 172), “temperado por nuances nas quais cabem o frágil e o sensível” (TREVISAN, 1997, p.87). Entretanto, é importante considerar o que destacam Caldas e Queiroz (1999, p. 160) quando dizem que “o ‘novo homem’, na verdade são os ‘novos homens’ ”, a fim de romper com os fundamentalismos e visões hegemônicas de realidades distintas.

O professor caminha por entre seus alunos, com muito respeito e a consideração de que são sujeitos únicos, buscando respeitar a individualidade de cada um e atender suas necessidades. Vê-as não apenas como sujeitos que estão ali para aprender o que ele tem a ensinar, mas em todas suas dimensões: psicológica, social, corporal... Nesse sentido, interessante citar um trecho de seu depoimento em que conta sobre a ligação de um colega seu, também professor, quando estava na escola.

Ele ligou lá. Aí eu lembro que eles passaram aquele telefone sem fio pra mim na hora do recreio. Ele falou assim: ‘Carlos Roberto, você tá numa escola ou num hospício?’ Eu falei assim: ‘João, você tem que vir aqui conhecer como que os meninos daqui são gracinha demais. Muito legal! Mas você ligou na hora do recreio. Como que você liga pra uma escola na hora do recreio de criança e quer que a escola esteja muda, em silêncio? Não tem como, meu filho. Aqui é só barulho. Todo dia que você ligar vai ser sempre assim’. É a energia deles, né?

Quando de minha permanência em sua sala de aula<sup>65</sup>, no início fiquei um pouco surpreso com a liberdade dos corpos nesse espaço, podendo os alunos transitarem por entre as carteiras, fazerem atividades de pé, buscarem os colegas em seus lugares quando quisessem. Obviamente o professor às vezes chamava a atenção deles por causa da “bagunça” que faziam, mas, de maneira geral, havia a liberdade de trânsito. Por várias vezes vi alunos balançando entre duas carteiras, escrevendo no quadro enquanto ele corrigia as atividades dos alunos de carteira em carteira... Outras vezes, vi alunos trocando de lugar, buscando outra carteira ou mesmo a mesa do professor para fazer as atividades, enquanto esse não se encontrava nela.

Ainda há que se destacar que uma das turmas, a que o professor dizia ser constituída de alunos com os maiores problemas psicossociais e com defasagem de aprendizagem, era muito ruidosa e inquieta. Andavam demais pela sala, falavam alto, no que o professor chamava-lhes a atenção rotineiramente. Alguns gritavam, nas mais diversas situações, corpos inquietos, não disciplinados, (ainda) pouco dóceis (FOUCAULT, 2002).

Um dia, enquanto observava a aula do professor, tendo já passado algum tempo desde a primeira vez que lá estive, percebi aquele cartaz novamente, que indicava a receita a ser seguida para ser um bom aluno. Divisei que alguns ingredientes da receita não eram tão essenciais assim na aula do professor ou usados em doses homeopáticas. A delimitação do espaço descrita com propriedade não era cobrada de forma rígida, o que me pareceu muito interessante. O professor

---

<sup>65</sup> Na escola em que o professor trabalha, há a divisão por disciplinas nas várias turmas. Ele e mais duas colegas atendem três turmas do segundo ano do segundo ciclo, sendo responsável pelas disciplinas de Ciências, Matemática e Artes. Assim, cada professor tem sua sala base, a qual os alunos buscam de acordo com os horários definidos, tendo como orientador da troca de salas, os tempos de antes e depois do recreio.

não queria uma aula mecanizada, mas povoada de gente corporificada, que transmite e se expressa por e através do corpo.

Cabe considerar que o professor, apesar da liberdade que oferecia aos alunos, não concordava com a postura de alguns, muitas das vezes conversando com eles sobre o excesso de movimentação na sala de aula, e mesmo cobrando-lhes de maneira mais explícita e firme um melhor comportamento. Refletindo sobre as idéias de Paulo Freire, Carlos Roberto comenta que

o dia que você chegar numa escola que essa escola estiver muda, sabe, ela estiver parada, tipo assim, ela estiver parada, que os professores não estiverem em movimento, que eles não estiverem relacionando bem, com os seus alunos, que essa escola estiver muda, você pode ter certeza que ali não há aprendizado.

E continua, dizendo que quando os alunos estão caladinhos, com a sala muito quieta, sente-se incomodado, sem saber onde colocar as mãos quando está na frente deles, fica trêmulo, talvez porque não gosta de que prestem atenção nele de maneira explícita.

Sobre a estética de sua sala de aula, ele considera que não se trata de uma sala indisciplinada, dado que os alunos o respeitam. Não ficam caladinhos, quietinhos, mas indisciplinada não é, acredita. Entretanto, consecutivamente, receia que essa sua proposta de trabalho possa trazer-lhe aborrecimentos, se comparada com a de outras professoras na escola. Segundo ele,

Então, às vezes, eu fico querendo entender assim, será que a diretora, será que quem tá lá observando a gente... É uma hierarquia, né? Querendo ou não, na escola é. Será que quem está lá fora está vendo isso? Será que eles estão vendo isso, observando isso? 'Ah! Lá é tranqüila, aquela sala não manda ninguém aqui pra mim. Não manda resolver problema nenhum, resolve tudo na sala. Aquela sala não dá problema, ela é caladinha. Mas aquela sala ali vira e mexe tem um que chega aqui, porque caiu lá na hora daquela atividade, machucou na educação física, correu demais no

recreio. Às vezes não fez uma determinada atividade ou de uma certa forma perturbou o coleguinha e está aqui'. Então, às vezes eu questiono isso: será que eles estão observando isso? Não sei. Como será que eles estão avaliando a gente. Será que aquela sala é a melhor, onde o aluno não pode falar nada, onde ele não chega até o professor?

Apesar dessas dúvidas e do receio que sente, assim, Carlos Roberto mantém seu trabalho, por acreditar que o faz da maneira que considera certo e de melhor proveito para seus alunos. Fica em suas palavras a crítica para a prática de algumas professoras da escola que, tal qual a professora que teve, sustentam os corpos discentes em seus “devidos lugares”, em um cotidiano triste e angustiante.

Para ele, não há diferença na prática dos professores somente tendo em conta seu sexo, porque há “professoras que são super professoras e que tem professores também que são super professores”. Acredita que

a mesma competência que a professora tem, o professor também tem. E eu acho que principalmente nas séries iniciais, eu acho que é... Eu não sei, parece que a professora é vista muito como mãe. Ela dá mais afeto, ela dá mais carinho, ela abraça, ela vai saber chegar mais no menino e o professor não? Eu acho que não. Eu acho que o professor também ele consegue chegar na criança. O professor também abraça, o professor também pega. Eu não vejo diferença não. Sabe, no meu ponto de vista. Eu posso até estar errado, mas eu acho que a mesma capacidade que uma professora tem de executar uma determinada atividade, o professor também tem. Agora, cabe cada um tá buscando, tá crescendo pra tá enriquecendo cada vez mais as suas aulas. E melhorando mais também no seu relacionamento. Eu vejo assim. Não sei se tá certo!

Está certo, como já foi discutido anteriormente neste trabalho. E prosseguindo no que disse, Carlos Roberto completa:

eu acho que eu tô sempre abraçando os meninos, eu acho que eu procuro ser o mais carinhoso, demonstro essa questão de afeto, de ternura com eles. Então eu acho assim, eu tenho muita dificuldade pra estar chegando, né, até o outro. Mas eu acho que de uma certa forma eu tô me superando, eu quero colocar isso mais na minha prática. Que até que me provem o contrário, daquilo que, das minhas

lembranças... Eu lembro dos professores que atuavam, que agiram assim comigo e é dos que eu tenho as melhores lembranças.

Quando diz que abraça seus alunos, que demonstra carinho através do contato corporal direto, confesso que nunca presenciei. Nesse tempo que estive observando o cotidiano docente do professor, nenhuma vez o vi abraçando algum aluno ou aluna. Pelo contrário, quando da aproximação de um aluno, sentia-o, talvez, reticente. Entendo que o desejo era um; mas a concretização não ocorria. É como se sua infância se sobrepusesse nas relações com as crianças, impedindo-o de ir além do experimentado em sua família.

Sobre isso, entendo bem que nessas relações “ficam excluídos não só a expressão dos afetos como o próprio corpo dos homens” (NOLASCO, 1995, p. 124). E para um melhor esclarecimento do que vem fazer do corpo de Carlos Roberto um corpo rijo, a fala de Judith Butler (1999, p. 154) sobre os limites discursivos do “sexo” ajuda-nos e muito, nessa medida:

O que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder. E não há como compreender o gênero como um conflito cultural que é imposto sobre a superfície da matéria, compreendida seja com um ‘corpo’ seja como seu dado sexo. Ao invés disso, uma vez que o próprio ‘sexo’ seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não poder ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória.

Essa segmentação do corpo incuti-lhe amarras que prendem-no a si mesmo, limitando movimentos e gestos mais livres, dinâmicos, plurais. Impedido de expressar-se de forma original, de interagir como possivelmente gostaria, acontece a desconsideração na prática de que os outros também são corpos que vejo, escuto, cheiro, toco e sinto. A impossibilidade de vivenciar que “a existência corpórea me

confronta com o outro que não sou eu e que experimento mediante meu corpo” (LUCAS LUCAS<sup>66</sup>, 1995, p 131, tradução minha).

Em uma dada situação, um aluno buscou o professor na frente da sala para perguntar-lhe algo, tocando-lhe repetidas vezes enquanto chamava-lhe pelo nome. Enquanto isso, o professor dizia algo para um outro aluno. Insistindo, o aluno dava tapinhas na barriga do professor que, de mãos para trás, respondeu o que o aluno perguntava, sem voltar as mãos para frente do corpo.

Em outro registro vi-o atender, meio distante, um aluno que chorava por ter caído na sala de aula e outro que havia sido trancado no banheiro da escola por engano. Demonstrou preocupação com o bem-estar desses alunos, quando conversava com eles, tentando acalmá-los sem, contudo, aproximar-se dos alunos ou tocá-los.

Um dia, na aula de matemática, o professor estava de pé na frente da sala, um menino levantou-se e foi até ele e pegou em sua mão. Percebi que, enquanto conversava com o aluno, Carlos Roberto foi desvencilhando-se da mão dele, tendo ficado de mãos dadas, a meu ver, o menor tempo possível.

Mais ao fundo da sala, sentado no fim de uma fila de alunos, observava mais um dia do cotidiano do professor, em que os alunos pareciam um pouco inquietos, sem, contudo, significar indisciplina ou confusão na sala de aula. Nesse contexto, três alunos aproximaram-se do professor que se encontrava de pé, no meio da sala. O curioso é que enquanto os alunos foram chegando mais perto de Carlos Roberto, ele foi, ao mesmo tempo, levantando seus braços, mantendo-os acima das cabeças dos alunos, segurando uma mão na outra. Parecia que tentava resvalar daquelas presenças tão próximas.

---

<sup>66</sup> “La existencia corpórea me confronta con el otro que no soy yo y que experimento mediante mi cuerpo.”



Durante o período de observação na sala de aula, a única vez que o vi tocar diretamente um aluno foi quando estávamos conversando ao fundo da sala e um deles aproximou-se de nós para perguntar algo. Respondida a questão, comentei, brincando: Que menino bonito!, e o professor, concordando, passou a mão algumas vezes por cima de seus cabelos louros encaracolados.

De outra feita presenciei a visita de três ex-alunas do professor, pré-adolescentes. Abraçou-as e, enquanto conversavam na porta de sua sala de aula, segurava durante todo o tempo a mão de uma delas. Em uma conversa bastante amistosa, tocava as meninas enquanto falava com elas.

Em outra dessas visitas, uma ex-aluna do ano anterior, chegou à porta da sala dizendo que estava ali para vê-lo um pouco. Recebendo-a com sorriso no rosto, disse que ela era “pinta brava”, ou seja, uma menina que lhe dera trabalho. Perguntando-lhe como estava, segurava em seu queixo de maneira bem carinhosa.

Por que de todos esses registros? Talvez por me permitir afirmar que, embora o professor valorize o contato corporal na relação professor-aluno, há amarras que o prendem a uma postura asséptica, como já foi mencionado. Se, porventura, não quisesse esse contato corporal, porque abraçar e tocar suas ex-alunas? Que motivos o levariam a considerá-lo, então, nesses encontros?

Uma possível interpretação se refere ao fato de serem alunas que ele abraçava; não alunos! Afinal, é natural e socialmente dado o contato entre sexos diferentes; ainda mais que elas já não compunham seu grupo de alunos no momento. Isso importa, como já demonstrado em outros pontos, porque o contato mais estreito entre professor-homem e crianças é visto com desconfiança por um grande número de pessoas, em conformidade com o senso comum. Ainda, a consideração das normas culturais em vigor que dirigem corpos e comportamentos

masculinos para os intervalos corporais nas relações, quando não têm uma dimensão sexual, de conquista.

Também, no dia a dia docente, Carlos Roberto mantém com seus alunos uma relação viva, hierárquica, cotidiana, em que tem que dar conta de muitas coisas, havendo certo distanciamento na dimensão corporal nas inter-relações.

É curioso observar que, sobre o relacionamento que busca manter com as crianças, diz que é o mesmo tanto para meninos quanto para as meninas, mas que são elas que buscam mais seu carinho, que o demonstram também em maior intensidade e frequência que os garotos. Nesse termo, as prescrições de gênero na socialização infantil levam-nas a assumirem e desenvolverem esse aspecto mais afetivo nas relações que mantém, obviamente, não por seu sexo, mas de acordo com os direcionamentos e possibilidade de demonstração dos sentimentos, quesito visto como feminino e socialmente valorizado, incentivados pelas instituições sociais.

A visita das alunas demonstra que tinham um bom relacionamento com o professor, o que pode ser confirmado quando ele diz que, nunca em seus anos de profissão, teve atritos sérios com os alunos, mesmo os adolescentes. Sobre isso, vale ressaltar o comentário de uma professora sobre a presença de Carlos Roberto na escola e a extensão afetiva disso. Segundo ela, citada pelo professor,

Como que eu acho interessante, importante a figura masculina, do professor na escola. Tem hora que eu fico observando coisa assim, os meus alunos tanto os meninos como as meninas, tem vezes que acontece alguma coisa no recreio, eu acho engraçado, eles apanharam, caíram, machucaram alguém fez alguma coisa que não deixou eles satisfeitos, eles não vêm em mim, nem na Maria, nem na Joana e conta não. Eles vão e procuram você pra te falar. E às vezes o atrito nem foi com aluno da sua sala, foi com aluno de outra sala. Mas, assim, como que eu acho interessante. Ao invés deles procurarem nós, professoras, eles procuram você. Eles vão até você e conta.

Para o professor uma questão ainda não compreendida e que o preocupa, está em saber como os alunos o reconhecem, o identificam e a influência que ele tem para os mesmos.

Até hoje, às vezes, eu fico encucado. Será o quê que passa na cabeça desses meninos, né, depois que eu vim pra essa escola? Será como que eles me vêem? Não sei. Tem hora que eles me chamam de pai, me chamam de mãe igual eu já te falei, de vó, de vô. Eu não sei, sabe. Eu não sei se eles se sentem mais protegidos perto de mim. Sabe, não sei se... Não sei se, tipo assim, eu imponho um respeito maior, sabe, pra eles. Ou a importância da figura masculina pra eles. Sei lá se eles identificam com um pai ou com uma pessoa masculina que eles têm em casa, uma carência. Não sei.

Sobre um relacionamento mais próximo entre o professor e seus alunos, a intervenção do poder que a tudo controla e rege (FOUCAULT, 2002) manifestou-se explicitamente através da diretora da escola, ao tratar do caso em que o menino disse ao professor que ele deveria morrer. A instituição exerce dito poder sobre o corpo do professor, indicando-lhe que a aproximação entre ele e seus alunos deve ser cautelosa, cuidadosa, tendo cuidado para não exceder os limites. Ela infere que talvez o referido aluno foi assim agressivo, porque o professor buscou aproximar-se muito dele, querendo ser “amigo demais”, indicando-lhe que o professor não deve envolver-se tanto com os alunos. Ora, com as mulheres professoras essa é uma dimensão valorizada e naturalizada, nas quais é considerando adequada tal postura? Estendendo seu amor “materno” para os alunos, a professora é vista com bons olhos, enquanto que ao homem que pretende manter um relacionamento mais próximo isso é vetado. Chamado à “realidade” de seu sexo, Carlos Roberto vê-se em um terreno minado pelas relações de poder que permeiam os espaços generificados, sente-se conduzido ao seu “lugar”, que coincide com a fala de Louro (1999) quando discute sobre a homofobia que impede um relacionamento mais estreito entre os homens, discussão esta que me serve também para pensar o

relacionamento professor-adulto e macho e aluno-criança, considerando o que disse a diretora sobre o professor. Assim, “é preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para um ‘macho’” (LOURO, 1999, p. 28).

Surpreso e contrafeito com as palavras da diretora, o professor reconhece que algo está errado nesse contexto, almejando entender a razão dessa prerrogativa superior.

Aí pensei: ‘Gente, mas eu não consigo ver problema em você querer ser amigo, querer dedicar a uma criança, sabe’. Eu fiquei encucado com isso: ‘quem sabe é você que tá querendo aproximar demais, ser amigo demais desse menino que tá fazendo ele ficar assim?’. Eu não consegui entender isso não. Porque no meu ponto de vista, eu acho assim que o relacionamento, a amizade, eu acho muito importante, sabe. As crianças, elas são carentes demais, principalmente os nossos alunos lá, que você conhece: pais alcoólatras, mães prostitutas, filhos que são criados pela avó, em questão financeira, em questão emocional. Essa parte de relacionamento eu acho que eles são carentes demais. Então, eu não sei se eu estou errado. Só que assim eu acho que eu me envolvo demais com os meninos. Eu acho que eu tento chegar demais. E eu fico vendo assim, lá as outras professoras, acabou a aula, acabou, sabe. Estou ali, pronto e acabou. Lá fora não fala mais de aluno. Nem lembra que ele existe. Sabe, eu acho que eu me envolvo demais com eles.

Intimidado pelo seu modo de ser com os alunos, na consideração da afetividade como ponto nevrálgico das relações de cuidado (CARVALHO, 1999), ele critica a posição de algumas professoras que, ao contrário do que delas seria esperado, tendo em consideração da representação de uma boa professora, demonstram uma relação mais profissional com seus alunos. É como que indignado, perguntasse: o que é que vocês realmente querem? Um professor envolvido que se preocupa e quer fazer o possível pelos seus alunos, considerando-os afetivamente, ou uma professora (como dessas aqui) que são superficiais nas relações com os mesmos, cumprindo apenas sua função de ensinar?

Para ele a questão da prática, da validação de um bom profissional não se diferencia de acordo com sexo do agente, mas tendo em vista seu envolvimento com o trabalho e a entrega de si, afetivamente, aos alunos. Cabe a pergunta: será que os alunos de algumas professoras buscam-no tão-somente por causa de sua condição masculina ou, e principalmente, por causa de sua disponibilidade em ouvi-los?

Acerca disso, Carlos Roberto demonstra em sua narrativa a preocupação em “estar inteiro” em seu trabalho. Disposto a escutar, a ouvir, a sanar dúvidas, aconselhar seus alunos, atitudes que presenciei na observação de seu cotidiano na escola. Sobre o fazer pedagógico, diz que:

quando eu chego aqui na escola, fica tudo lá fora, sabe. Aqui está o Carlos Roberto, o professor. Eu me dedico ao máximo, né?. Como se diz, eu Não tô aqui com a cabeça em outro lugar. Eu estou aqui presente, presente em corpo, presente em espírito, de cabeça. Então ficou tudo lá fora e vamos viver esse momento aqui. Vamos fazer o legal pra que a aula seja interessante.

Sem, contudo, alimentar as inter-relações com seus alunos com a frequência e intensidade do toque no corpo do outro, não significa que mantém seu corpo distante de sua identidade docente. Ora, a relação corporal com o outro não apenas se concretiza no contato direto, cutâneo, porque

na realidade, quando nos comunicamos socialmente situamo-nos simultaneamente em diferentes planos, nem todos igualmente conscientes. Recebemos signos verbais e não-verbais, tácteis, visíveis e audíveis: contatos corporais de diferentes tipos, posturas, aromas, aparência física, expressões faciais, movimentos das diferentes partes do corpo, posição das mãos, direção do olhar, tom emocional, altura da voz, timbre – enfim, um complexo de informações que tendemos a considerar naturais, mas que estão altamente codificadas e que variam de sociedade para sociedade: uma *linguagem* tão coletiva como qualquer outra. (RODRIGUES, 1983, p. 99, grifo do autor)

O corpo Carlos Roberto, pelo que pude perceber, intenso, vibrante, não deixa de estar presente no contexto escolar, seja em sua expressão oral, educada, que estimula, elogia, esclarece amistosamente seus alunos. Dono de um timbre de voz grave, mas com um tom quase sempre macio, gentil, mesmo nos momentos de irritação com os alunos, usa da entonação para deles conseguir a atenção e interesse, quando está explicando algo no quadro. Modula sua voz para que a aula seja mais dinâmica, dizendo muitas vezes palavras no diminutivo com as crianças, tais como: caderninho, livrinho, coleguinha... em uma postura, nesse caso, que se assemelha com a de muitas professoras.

Seu cuidado com as crianças, não somente na consideração da dimensão cognitiva, era expresso na maneira como buscava incentivar, motivar, despertar nos alunos o interesse para as atividades, para o aprender, através de um tom de voz amigável; o que me impressiona sua desenvoltura e propriedade nessa empreitada. Suas características que poderiam ser consideradas femininas nas intervenções com os alunos, indicam que

os corpos se alteram continuamente. Não somente sua aparência, seus sinais ou seu funcionamento se modificam ao longo do tempo (ou de acordo com o contexto e/ou conforme são interpelados, acrescentados); eles podem ainda, ser negados ou reafirmados, manipulados, alterados, transformados ou subvertidos (LOURO, 2004, p. 82).

Uma demonstração de como a “cultura do cuidado” está presente em sua prática, de algum modo reproduz o hábito do comportamento das professoras, segue no diálogo a seguir:

- Você já fez o exercício dois, que legal! E o número um, não vai fazer? –perguntou, verificando o caderno de um aluno, com o tronco pendido em sua carteira.

- Não! – respondeu o menino sem dar muita atenção à fala do professor.
  - Mas é uma atividade tão interessante!...
- Sem olhar para o professor, o menino continuou parado. O que levou Carlos Roberto a dizer:
- Vamos! Eu gostaria muito que você fizesse... – disse o professor, saindo de perto.

Carlos Roberto revela ser uma pessoa muito afetiva, que guarda todas as “cartinhas” (e as responde) que recebeu dos alunos, que se emociona com suas histórias pessoais, com a dimensão de seus problemas e dificuldades. Ainda que não o tenha visto tocando explicitamente as crianças, a afetividade está muito presente em seu trabalho, seja através da maneira como se reporta às crianças, nos vários desenhos de “bichinhos” e personagens infantis que faz em seus cadernos, nos adesivos que cola em algumas das atividades das crianças, no “estar perto” das mesmas nos vários espaços escolares. Acredito que o desenhar nos cadernos dos alunos, sempre com muito capricho, dando a oportunidade de escolherem o que irá desenhar, seja uma forma intensa da demonstração de carinho e afeto que o professor tem pelos mesmos. Ainda que o toque não seja possível, seja por causa de suas barreiras internas ou as que a sociedade pode haver criado nesse tipo de relação, ele tenta, de alguma forma, ser corpo presente na vida de seus alunos. E nessa perspectiva, em vários momentos de sua narrativa, aparece a prerrogativa de que o professor deve buscar sempre melhorar seu relacionamento com os alunos, o que diz tentar cotidianamente, no intuito de que as crianças, e não só elas, gostem e lembrem-se dele, como ele guarda na memória a imagem e o calor de suas professoras mais carinhosas.

Somado à inflexão constante da voz para a construção de um ambiente mais lúdico e dinâmico, como também para garantir o interesse das crianças para o que fala, estampa no rosto e corpo do professor expressões curiosas, caricatas,

divertidas em suas aulas, mesmo dizendo que tem muita dificuldade para expressar-se.

Eu acho que eu faço muito gesto, sabe. Faço muita careta. Conto muita piada. Então, assim, eu brinco muito com os meninos. Até parece que foi ontem mesmo eu comentei com eles da postura, né, deles estarem sentados na cadeira. Aí eu coloquei: 'Ah, no futuro, se vocês não melhorarem essa posição, não sentar direitinho, vocês vão ficar tortos'. Aí eu sei que eu virei pra um lado, virei pro outro. Os meninos acharam a maior graça, sabe. Mas, assim, às vezes, dependendo de algum assunto que a gente vai falar eu acho que a gente se solta mais, não é. Eu não sei, eu acho que eu sou assim, dependendo do tipo de assunto que você vai falar, de aula que você vai dar, parece que a gente gesticula mais, parece que a gente movimenta mais, aproxima mais do aluno, toca mais o aluno. Tem outras aulas que não.

Muitas vezes de braço para trás enquanto explica algo para os alunos e, às vezes, esfregando as palmas das mãos num gesto muito característico seu, apesar da fixidez corporal momentânea, considerando-a abaixo do pescoço, em seu rosto a expressão acontece intensamente. Algumas vezes, enquanto explicava algo ou corrigia alguma atividade no quadro, parava, olhava para os alunos, mantendo-se com os olhos bem arregalados. Vez ou outra, depois dessa posição, movia os olhos de um lado para outro, bem rápido, atraindo a atenção e o riso dos alunos.

Ora levantava a mão estalando o dedo, chamando a atenção das crianças, batia palmas, pendia a cabeça para frente na imitação de um lagarto, fazendo graça. Essa postura, também a vi um dia, ser executada pelo professor cada vez que os alunos acertavam o exercício que ele corrigia na lousa, o que levava os alunos a buscarem acertar ainda mais para que pudessem continuar rindo dos gestos que o professor fazia.

Um dia, na segunda semana do mês de maio, voltei à escola para continuar com as observações do trabalho de Carlos Roberto. Terminando as atividades mais cedo, disse-me que desceriam para o pátio da escola para ensaiar a música que



apresentariam em homenagem às mães na festa da escola. Enquanto organizavam-se para descer, pediu-me para ficar com dois alunos na sala de aula, porque não haviam terminado a atividade proposta para aquele dia. Concordei solicitamente, mas no íntimo, queria muito descer com eles para ver como aconteceria tal ensaio, como o professor se comportaria, se ajudaria os meninos nesse empreendimento ou se deixaria a cargo das outras duas professoras, enquanto cuidava da disciplina dos alunos. Fica explícita nessa minha abstração a representação daquele homem ali parado, apenas contribuindo para que as crianças participassem ou fizessem menos bagunça possível. Obviamente, parto de minha experiência própria, de meu mundo vivido, em que geralmente as professoras com as quais trabalhava cuidavam dessa parte quando alguma apresentação artística era conjunta, dividida por séries.

Qual a minha surpresa quando, após apressar e muito os alunos com os quais havia ficado para tomar conta, descemos. As três turmas de alunos estavam dispostas em forma de “coral”, juntas, estando as duas professoras uma de cada lado do grande grupo e Carlos Roberto na frente, juntamente com uma aluna, que o auxilia no ensaio. Cantando a música “Velha Infância” dos Tribalistas<sup>67</sup>, coreografavam gestos e expressões faciais bem destacados.

A cada palavra ou frase cantada havia um movimento combinado, que os alunos seguiam a partir da “dança” do professor e da menina. Carlos Roberto gesticulava, fazia todos os movimentos enquanto balançava o corpo de um lado para o outro. Executava os movimentos sem demonstrar, acredito, qualquer preocupação com a contenção dos mesmos. Fazia toda a coreografia tranqüilamente, sem limitar os movimentos na tentativa de aproximar seu corpo de uma estética caracterizadamente masculina, tendo em vista os valores e prescrições

---

<sup>67</sup> Grupo de cantores, reunindo Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte.

de uma sociedade ainda patriarcal e repressora. De maneira solta, livre, esticava bem os braços quando a coreografia assim exigia, trepidava os dedos, colocava as mãos no peito de maneira bem infantil, caricata. Fazia-a de forma bastante natural, bem expressiva.

O mais curioso é que as duas professoras mantinham-se de pé, quase imóveis, sem executar a coreografia, talvez por Carlos Roberto ser responsável pela disciplina de Artes.

No dia seguinte, preparando-se para a apresentação, os alunos tomaram seu posto na área a eles reservada, tendo também a aluna que ajudava nos ensaios tomado o seu. Imaginei que assim aconteceria, a aluna na frente e os outros tendo-na como referência. Entretanto, iniciada a música, Carlos Roberto, diante de uma platéia cheia, buscou seu posto ao lado da garota. Busquei com o olhar as outras duas professoras e percebi uma atrás da última fila de crianças cantando a música, meio escondida, sem, entretanto, seguir a coreografia, como no dia anterior, e a outra na lateral do grupo, estática, indiferente.

De costas para as pessoas que estavam lá para assistir a apresentação e de frente para seus alunos, Carlos Roberto executava toda a coreografia com muita desenvoltura, executando aquele balé com os braços enquanto balançava seu corpo de um lado para o outro. No intuito de motivar os alunos para manterem os gestos de forma bastante expressiva, a partir do meio da música, mais ou menos, seus gestos eram ainda maiores, amplos, redondos. Terminada a música, ele, na mesma posição, abaixou o tronco, no que os alunos imitavam em seguida. Vieram as palmas, o agradecimento da diretora e, posteriormente, saíram daquele espaço de exposição de seus sentimentos e corpos.

O que de início foi para mim uma surpresa o professor expondo-se tanto diante de um grande grupo, principalmente por dizer que era tímido, que tinha aversão à exposição, depois considerei como uma atitude muito corajosa de sua parte. Digo de coragem, porque buscava entender como se sentia naquele momento, o que pensava quando todos o olhavam. Enquanto a música acontecia, buscava em entender como se processava para ele, naquele instante, a manutenção de seu papel de “homem de verdade”. Mas pensando bem, será que se importava mesmo com isso?

Cabe considerar que os sujeitos negociam suas identidades nas interações com os outros (GOFFMAN, 1999), e para o professor, pode ser que haja ali uma distinção entre sua identidade profissional e a de gênero, dado que o indivíduo pode representar vários papéis, ou diferentes *eus*, de acordo com os espaços que frequenta. Sobre isso, ainda a consideração de que co-existem um *nós* e um *eles* (HALL, 2001; SILVA, 2004; WOODWARD, 2004).

Já a identificação, que tem como eixo central o semelhante (o grupo de professores, por exemplo) torna possível a emersão de muitos *eus* no interior dos possíveis *nós*. Entretanto, é essencial pensar que a identificação é um processo que tende a ser mais transitório que a manutenção das identidades, e nesse, a arena em que as identidades jogam umas com as outras.

O *eles* refere-se aos outros que frequentam os mesmos espaços, o que, de acordo com Goffman (2002) seria a “platéia”, o interlocutor para quem o *nós* está em atividade. De acordo com o que foi apontado, a teia social se faz de muitos *nós* e *eles*, no que pode resultar em variadas identificações, considerando as intenções do sujeito, o espaço que frequentam, as afinidades e tantas outras conjunturas. Nesse sentido, sou levado à compreensão de que Carlos Roberto assume e destaca,

naquele momento da apresentação musical para as mães, sua identidade docente, de professor que atua com as crianças, em que tende a ser “naturalizadas” esse tipo de exposição e atividade. Assim, ele joga com suas identidades, descentrando a de gênero e conferindo, naquele momento, à sua identidade de professor, juntamente com suas colegas de profissão, a justificativa e licença para dita exposição.

Assumir identidade de professor de crianças é tarefa que lhe exige, ainda, algumas explicações nos trânsitos que empreende por variados espaços. Seja pelo magistério em si mesmo, quando uma vendedora após perguntar-lhe a profissão, entoou: sofredor! - no que ele retrucou, expondo sua indignação com tal comentário desmedido. Seja ainda, e muito mais, pela sua atuação junto das crianças. De acordo com ele:

Na minha família nunca tive nenhum tipo de constrangimento, sabe, assim. E às vezes quando você fala às vezes com amigos, pessoas de fora, que você é professor, mas que você trabalha nas séries iniciais, as pessoas têm um certo pouco caso, né, Wesley? Tipo assim, desvaloriza. Eles acham que... No meu ponto de vista, eu acho que tem muita gente que acha que o professor que trabalha com as séries iniciais sabe menos, que ele está trabalhando com os pequeninhos ali, porque ele não tem conhecimento. É porque ele não consegue trabalhar de quinta a oitava. É porque ele não dá conta de trabalhar com segundo grau, que a matéria é mais puxada, o relacionamento, o convívio é mais difícil. Eu não vejo assim. Eu já passei em todas. Então eu não consigo entender a cabeça dessas pessoas. Uai, por quê? Porque eu trabalho com os pequeninhos é porque eu não sei? Por que você ficou ali? Ué, porque eu escolhi. Eu quero tá trabalhando ali. Por que não tá trabalhando com segundo grau? Uai, porque eu escolhi tá trabalhando com os pequenos.

E continua expondo, em seu depoimento, situações em que as pessoas questionam como ele “dá conta de trabalhar com menino”, como agüenta as crianças. Assim, acrescenta que é bastante questionado por trabalhar nesse âmbito da educação formal, já que ele é um bom professor, “que merecia e deveria” estar atuando em outros ciclos. Sobre isso diz que:

‘Carlos Roberto, mas você tem uma competência’. Igual muita gente às vezes fala comigo: ‘Você tem um domínio. Você é um excelente professor de Biologia. Você tá fazendo falta nas escolas. Porque você fica lá só com os pequenos?’ Eu falo assim: ‘Gente, mas lá eu ensino Ciências também. Lá também eu dou Biologia. E eu não sei só Biologia não, eu gosto das outras matérias também. Embora eu não seja habilitado pra trabalhar com essas matérias, mas eu gosto dessas matérias também’. Então, assim, eu vejo muito isso. Sempre tem um falando comigo: ‘nossa, mas você trabalha com criança?’ Tipo assim, um ar de deboche, sabe. Nem sei se poderia ser assim, mas... Eu acho que você tá entendendo o que eu tô querendo dizer. Eu acho que as pessoas olham muito assim.

As pessoas olham e ele também se sente, apesar de gostar muito do que faz, um pouco fora de contexto, até mesmo por causa desses questionamentos que o lembra, constantemente, que ele não deveria estar nesses espaços. Além disso, a própria escola, em que atua há mais de dois anos não consolidou sua presença em seu interior. Ainda que valorizem e reconheçam sua competência, há uma força que o move para o exterior desse ambiente, expressando que ele está ali, mas na verdade ainda não se deram conta de sua existência, ou ainda, a reação para impeli-lo o mais breve, para “seu lugar”. Para o esclarecimento, a fala do professor se faz necessária.

Mas, assim, é uma coisa difícil. Lá na escola eu sempre reclamo porque papéis, documentos, coisas de praxe da escola, por exemplo, outro dia eu recebi bilhetinho: ‘Convocamos os pais para a reunião das professoras. Tal dia’. Aí vem (o nome dele e das outras duas professoras). Eu já cansei de pedir, parece que eles mudam. Parece que... Não sei se eles ainda não perceberam que tem eu lá na escola. Sabe, uma coisa que eu questiono muito é isso. Caixa de pastinha de trabalho: professoras da tarde, professoras da manhã. Aí sempre às vezes eu brinco: ‘Gente, agora vocês têm que ver que tem eu aqui. Tem que começar a mudar isso’. Sabe, de uma certa forma, eu nem sei se pode ser dito assim, mas eu me sinto um pouco discriminado, sabe. Tem um certo arzinho de preconceito aí. Porque peraí eu não estou lá, eu não cheguei lá ontem, né? Já tem algum tempo que eu estou lá na escola. E eu acho assim, que o meu trabalho já foi reconhecido. Então eu acho que eles têm que mudar essa visão. Mas infelizmente também tem gente que busca pouco. E a gente tá sabendo contornar essa situação. Pelo menos eu tento fazer a minha parte.

Eu presenciei essa situação algumas vezes na sala do professor, como também sua inquietação com a mesma. Indignado, questiona a competência das pessoas que trabalham na secretaria, mulheres, como o faz no excerto acima. Insatisfeito com as relações de gênero e sua pouca visibilidade nesse espaço, não encaminha seu discurso para os determinismos sexuais, mas para o fato de “algumas pessoas”, sejam homens ou mulheres, não buscarem fazer melhor seu trabalho.

Indispõe-se também com o erro de uma instituição maior, o governo do Município, que, apesar de a rede contar com três professores nas series iniciais do Ensino Fundamental, havia uma questão em uma prova aplicada aos alunos em toda a rede que pedia aos alunos atenção às palavras que a professora iria ditar. Disse que alguns alunos questionaram, no que ele pediu para que cortassem o “a” no final na palavra para que a frase ficasse correta. Ainda, manifesta que colocou uma observação sobre essa questão em uma folha que vinha para “as professoras” fazerem sugestões e críticas.

O professor soube, ao ser elogiado pela diretora da escola por sua participação no referido teatro, que no ano que entrou naquela instituição, ruídos receosos provinham de algumas famílias, principalmente dos pais, sobre a condição de terem que deixar seus filhos sob os cuidados do professor. Atualmente, os pais elogiam o trabalho do professor, segundo a diretora, até mesmo destacando a importância da figura masculina na socialização de seus filhos dentro do ambiente escolar. Para exemplificar esse bom-convívio e valorização do professor nos dias atuais, segue:

Esses tempos pra trás, na festa junina, um pai chegou perto de mim e falou assim... Dois pais, eu achei interessante que um foi de uma menina e um de um menino, a visão, né, do

filho e a visão da filha. O pai: 'Nossa, você que é o Carlos Roberto?' Não me conhecia porque a maioria dos pais que participam das reuniões de pais, geralmente vão as mães, vão poucos pais, mais são as mães. Também os pais ficam muito tempo fora, a maioria trabalha e tal. Mas, assim, um pai falar assim: 'Eu já tô ficando com ciúmes de você, porque Maria fala de você o dia inteiro'. 'Pedro fala de você o dia inteiro. O dia que não tem aula com você chora. Fala que fez essa atividade, fala que fez aquilo. Assim como que eu acho interessante, porque eles falam mais de você. Não fala tanto das... (das outras duas professoras)'.

Indaguei o professor sobre o que ele gostaria para seu futuro, se tencionava deixar o magistério, ou quais planos tinha para seu futuro nessa profissão, no que respondeu: "Eu estou insatisfeito com aquilo que eu estou ganhando, mas estou muito satisfeito com aquilo que eu tô fazendo", evidenciando a necessidade de os poderes públicos buscarem investir mais na educação, na remuneração e valorização de seu corpo docente.

Pensa em conciliar seu trabalho nas séries iniciais com a atuação de quinta a oitava série, porque também gosta muito de trabalhar com os adolescentes, com quem se identifica. Especificamente sobre o trabalho com as crianças, diz que

E eu pretendo continuar trabalhando com o segundo ano do primeiro ciclo. Eu falei que eu quero isso por muito tempo na minha vida, sabe. Eu acho assim, que eu quero largar só o dia que chegar assim, que eu ver que eu não tiver fazendo nada por eles, sabe, pelos meninos. Ou se chegar alguém e até falar assim: 'Carlos Roberto, você vai ter que mudar, vai ter que caçar alguma outra coisa pra você fazer'.

Obviamente o professor pensa em alcançar novos parâmetros em sua carreira, conseguir uma melhor remuneração, no entanto, antes vem, na sua visão, o compromisso que tem com as crianças que hoje são seus alunos. Tanto que em maio de 2005, Carlos Roberto recebeu uma proposta da Secretaria Municipal de Educação para desenvolver projetos de artes com crianças com dificuldades de aprendizagem em escolas de período integral. Esse convite foi feito e reiterado

várias vezes, insistindo para que ele aceitasse dito empreendimento. Ainda relutante, apesar de a proposta estar vinculada ao que faz e de que gosta muito, a representante da secretaria disse que ele ganharia mais e que conseguiria o que a maioria maciça dos professores almeja para sua vida profissional, que é sair da sala de aula; que muitos gostariam de estar em seu lugar naquele momento. Nesse ponto, ela cobra do professor uma postura diferente da manifestada, porque ele não quer o que, em sua opinião, todos os outros professores almejam alcançar um dia.

Carlos Roberto agradeceu a proposta e negou-a, dizendo que não gostaria de deixar seu trabalho na sala de aula, já que o trabalho na secretaria de educação era no mesmo horário em que atuava como professor. Insistindo para que aceitasse, propuseram-lhe conseguir uma outra turma no período da manhã, para que continuasse na sala de aula, como gostaria e ainda, dessa maneira, poderia dobrar seu salário.

Para a surpresa daquela senhora, mais uma vez agradeceu a oferta, dizendo que naquele momento não poderia aceitá-la, porque tinha compromisso com seus alunos, principalmente com os da sala dez (com maiores problemas na aprendizagem e com história de vida carregada de conflitos e sofrimentos). Nesse termo, contou-me que os alunos chegaram até ele conhecendo os números até nove e que nenhum sabia ler. Comentou que tinha o sonho de trabalhar com artes, mas isso teria que ser adiado por mais tempo, porque não poderia, nem conseguiria deixar seus alunos naquele momento.

O que percebo é que é uma pessoa com uma visão diferenciada, que tem na relação com os outros um fator importante em sua vida.

Eu gosto muito de tá trabalhando com os meninos. Eu acho que eu tô ajudando muito eles, assim, tanto no crescimento de conhecimento como no crescimento de relacionamento.



Eu procuro, assim, me relacionar bem com eles, com as crianças. Eu procuro fazer com eles, ter com eles tudo aquilo que eu não tive, pra que futuramente eles não venham a ter essas mesmas, algumas dificuldades que eu tenho hoje em dia. Eu gosto muito de tá trabalhando com eles.

Atualmente, Carlos Roberto mantém uma relação mais próxima com a mãe, estando ela acamada há mais de oito anos. Hoje, diz que ela abraça, beija, demonstra carinho em relação aos filhos, sendo que ela já manifestou que “Carlos Roberto é meu pai, hoje ele é meu pai, ele é meu esposo, ele é meu irmão, ele é meu filho”, considerando sua presença efetiva, ainda que morem em cidades diferentes. O professor disse que a ajuda muito, juntamente com outra irmã. E lembra a primeira manifestação de carinho explícita por parte de sua mãe que aconteceu em sua formatura de Magistério. Sobre esse resgate afetivo importante em sua vida, ele comenta que:

Mas, assim, ela falou assim: ‘Carlos Roberto, eu me senti uma pessoa tão importante, tão grande! E eu nunca imaginava que você fosse me chamar’. Olha pra você ver, Wesley. ‘Eu nunca imaginava que você fosse me chamar pra eu entrar com você na sua colação de grau de Magistério. Porque os seus colegas, todo mundo, todo mundo é muito chique. Eu sou muito diferente das famílias dos seus colegas’. Eu falei assim: ‘Mãe, como a senhora fala uma coisa dessas? Pra mim vai ser uma honra. A senhora não foi na do Técnico e eu vou ficar muito satisfeito’. E eu acho que eu nunca tinha tido uma demonstração de carinho tão grande. E eu lembro que nesse dia ela me abraçava tanto, me deu tantos beijos, uma coisa que ela nunca tinha feito a vida inteira. Mas uma coisa que eu tenho o maior pesar na minha vida é que não tem nenhuma fotografia. Você acredita que o trem do cara que fotografou lá deu problema na máquina, que queimaram todas as fotos? Não tem nenhuma fotografia desse momento.

Um momento que Carlos Roberto gostaria de ter em uma fotografia, além de em sua lembrança para que pudesse relembrar e compartilhar um momento tão significativo em sua vida. Trata-se do resgate, ou melhor, da conquista da afetividade com sua mãe no seio familiar, retomar o encontro com o outro

(MERLEAU-PONTY, 1994). Se não foi possível guardar esse momento em documentos, outro aconteceu e pôde ficar inscrito em imagens no papel.

É muito difícil de ter uma data que a gente possa estar se encontrando. Que eu me lembre deve ter uns três anos... Três anos mais ou menos que não junta todo mundo. Que juntou todo mundo já tem bem tempo. A minha irmã ainda era viva. Aí veio esse irmão de Goiás com a esposa, os filhos, na época ele tinha dois filhos. Eles vieram. Esse meu irmão com a esposa e um filho. Eu, minha mãe, essa minha irmã que faleceu, com os meninos, veio da roça. Nossa, eu acho que foi um dia lindo, sabe! E eu acho que muito esperado. Eu não me lembro que tenha acontecido outras vezes, de ter juntado todo mundo. A minha mãe já tava doente, já tava acamada, mas, assim, de ver todo mundo bem, todo mundo feliz. Tem um monte de foto. Nós não podemos perder um momento de registrar isso, né? Então tiramos muita foto, sabe. Aí, depois, a vida continua. Volta a trabalhar, as pessoas vão se distanciando.

Carlos Roberto após viver momentos tão significativos, como disse, teve que voltar ao dia-a-dia. Voltar para sua casa, ao trabalho, mas levando consigo sentimentos novos e esperados, que gostaria de ter vivido com maior frequência e intensidade. Já adulto, busca conquistar o não-vivido, seja com relação à afetividade pouco experimentada na família, mas também com relação às coisas que gostaria de ter e não pôde. Como comprar os materiais para artes que ele queria tanto ter quando criança, como mesmo diz, ou outras coisas que desejava. “Então, assim, parece que eu fico querendo ter as coisas que eu não tive, sabe. Eu só não consegui comprar um videogame pra mim ainda (risos). Mas quero. Ainda vou ter.”

E ainda, quer ter para sua vida a certeza de que será lembrado por seus alunos como lembra de suas professoras tão queridas.

Então eu acho assim, quem sabe, futuramente, esse mesmo sentimento que eu tenho é esse que esses pequenos, esses meus alunos de hoje, de sete anos, eles vão ter. Quem sabe algum futuramente que vai tá sendo entrevistado assim e quem sabe eu vou tá sendo citado, né?

Pelo que pude conhecer do professor e aprender com ele nas interações que mantivemos, cada qual com seus papéis, expectativas com relação ao outro, receios, recusas e satisfações, percebi que todos nós, a partir de minha experiência, e da dele,

precisamos que o sentido transborde os diques que contêm o corpo dentro da máquina biológica, os que desprezam a emoção e a sensibilidade por supor que sejam fontes de erro para a razão que, paradoxalmente, acreditam independente e incomível. Trata-se, então, de formar outros *corpus* de sentido, de buscar outras tramas possíveis, de religar o corpo ao sujeito e este aos outros e aos cosmos, em inúmeras histórias possíveis e, cada vez mais, necessárias. (NAJMANOVICH, 2002, p.109, grifos da autora)

## 6. CAIO

“O desejo é o começo do corpo.”

Arnaldo Antunes

“Ah, eu sinto falta de tá morando com a minha família. Assim, eu preferia.... se eu tivesse morando com a minha família... É complicado morar sozinho. E eu gostaria que a gente tivesse morando com a minha mãe e ele (o pai).”

Já há alguns anos, mais de dez, Caio vive em contexto diferente, afastado do contato diário com os seus, tendo buscado outros espaços, tempos e sentimentos para sua vida, por acreditar em seus sonhos e decidir bancar os efeitos deles. Territórios próprios: ganhos, distâncias, perdas, sentimentos de conquista e vazios... Vazio que indica não o vácuo, o nada, mas a sensação que algo a mais poderia ter sido vivenciado juntos dos seus, experimentado outras texturas, sabores, aromas e incertezas. Mas se as quebras ocorrem, a retomada se faz possível (quase) sempre, e aliado o isso, a satisfação dos valores e conquistas em outras esferas.

Caio trabalha como professor em Divinópolis, espaço-tempo em que aconteceu meu contato com ele, mas mora em uma cidade da região, cidade pequena, próxima da primeira, e onde também atua nas séries primeiras do processo educativo formal. Trabalhando em dois horários, pela manhã pela prefeitura da cidade de onde mora e à tarde, pela de Divinópolis, tem em suas noites o estudo na graduação em Matemática, que faz também na última cidade.

## 6.1. Contradições: corpos em família

Assim, alcançou com a saída de casa o que queria: a carreira docente e o sonho de prosseguir seus estudos, para ter uma vida diferente daquela que o pai representou para ele, com os impedimentos que colocava para o filho, quando da busca de uma vida distinta da sua. Isso condiz com o que alude Bourdieu (1998) acerca das contradições da herança, dizendo que

a identificação do filho como o desejo do pai como desejo de ser continuado faz o herdeiro sem história.[A identificação ao pai e ao seu desejo como desejo de ser continuado é uma das principais mediações da entrada no filho na *illusio* masculina, ou seja, da adesão aos jogos e implicações considerados como interessantes em determinado universo social – nota do autor] (BOURDIEU, 1998, p. 232).

Rompeu com os anseios do pai que, nas palavras do professor, “não queria que eu saísse de casa. Pegava muito no nosso pé nesse sentido, queria que a gente ficasse junto com ele”, do seu jeito, seguindo a vida que planejara para os filhos. Cedo, Caio veria que aquela vida, regrada, limitada pela autoridade do pai não condizia com seus anseios, pessoais e profissionais, e decidiu buscar a liberdade de seguir seus sonhos e desejos fora de casa, porque

a gente foi criado assim muito tradicional mesmo, sabe. Mas ele... É, com todo mundo lá em casa. [...] Uai, eu tinha medo. Eu tinha medo, né? E procurava agir certo pra não ter problema [...] Eu saí porque eu queria, eu não queria continuar ali. Ele era muito, assim, tradicional.

Tendo em vista a agricultura ser ponto forte na região em que morava, Caio trabalhou bastante na lavoura, atividade que, nos primeiros momentos de sua narrativa, diz que gostava de executar. Mais à frente, porém, disse que não gostava

muito, apesar de ser um serviço que não considerava pesado, difícil. Tendo laborado ao lado do pai nessa atividade por um longo tempo, enfrentou na adolescência um “período em que tinha muitas diferenças com ele”, até que aos quinze anos, abandonou a atividade com o pai e saiu para procurar trabalho em outras lavouras nos arredores de sua casa, o que provocou mais divergências na relação dos dois.

Segundo Caio, a vida não era fácil para sua família, dado que as condições financeiras eram limitadas e, numa família de seis filhos, três homens e três mulheres, sendo ele o quarto filho, as possibilidades de apresentar conforto à família era escassa. Somada a essa condição, pesava aos filhos a autoridade cerceadora do pai, que “não era muito de diálogo não. Ele era ignorante, não falava nada, sabe. [...] E achava que só ele também que sabia das coisas...”.

Diante de tal condição, Caio infere que sua família é “tradicional. É conservadora. Muito conservadora, muito conservadora. Gostava de tudo certinho...” E que, nessas condições, os irmãos, mais velhos que ele, apesar de muitas das vezes não concordarem com as atitudes do pai, “acabavam fazendo o que ele queria. Ficava do jeito que ele quisesse, né? Eles aceitavam. Não tinha muita conversa não”. O que evidencia, em sua fala, a insatisfação com essa atitude dos irmãos, porque, seu grito solitário de independência na família trouxe-lhe aborrecimentos e complicações.

Uma das queixas do professor é que o pai não se preocupava com os estudos dos filhos, pelo contrário, impedia que estudassem “além da conta”, do que considerava necessário e suficiente na vida dos mesmos, apesar de que ia às reuniões dos filhos na escola, quando necessário. “Ele não tinha essa preocupação de que tem que estudar, que é importante. Pra eles (o pai e a mãe) tanto faz. Estudar, meu pai achava que era perda de tempo”.

Por causa dessa prerrogativa, Caio ficou cinco anos sem estudar, porque o pai não deixou que ele buscasse outra escola para continuar seus estudos. Isso porque a instituição mais próxima da “roça” que moravam oferecia apenas até a quarta série do Ensino Fundamental, situação que deixou o professor desolado. Mas com o transcorrer dos anos, o pai foi aceitando melhor a idéia de o filho voltar a estudar, não sem discussões e desentendimentos, em uma escola que ficava há mais de quarenta minutos de sua casa, indo de ônibus por uma estrada esburacada, de tráfego difícil. As marcas daquele tempo ficaram nos professor:

na época, eu queria muito estudar e ele não deixou, na época. Eu queria morar com meu tio lá em Itaúna. Esses cinco anos que eu não estudei, eu não estudei porque ele não deixou mesmo. Aí assim, por um lado eu provei pra ele assim, sabe, que eu tinha... Eu não queria aquela vida assim difícil, sabe, que ele teve, que os meus irmãos mais velhos tiveram. Eu tinha um sonho de estudar, ter formação, de dar aula mesmo...

E a mãe, diante da figura do marido e provedor da casa, nas palavras do professor

nunca tomava as decisões, sabe. Ela sempre deixava pro meu pai resolver. Ela até hoje, ela, assim, não... Ela deixava pra ele resolver, sabe? Não sei porque. Se a gente fizesse alguma coisa errada, ela falava assim: ‘Ah, vou contar pro seu pai’. E contava mesmo. Aí ele resolvia. Ela não. Mas eu sempre relatei muito bem com ela.

Nesse contexto doméstico, a mãe transitava pelos espaços familiares reproduzindo em seu cotidiano o poder do marido que, como posso imaginar, ao qual também estava submetida. Tendo em consideração a assimetria entre os gêneros, principalmente nas relações marido-mulher em tempos idos (não que essa relação não persista, pelo contrário, mas, indubitavelmente, era mais destacada e dissimétrica, principalmente em meios rurais e/ou afastados dos grandes centros, dados o peso da tradição e valor do patriarcalismo), a mãe deixava para o homem

da casa tomar as atitudes e decisões mais importantes sobre os filhos, ainda que lhe coubesse seu cuidado diário.

Para Caio, a mãe “é um doce. Assim, ela é preocupada, sabe, com todo mundo. Ela não tinha coragem de corrigir. Se precisasse de corrigir, era o meu pai . Ela é um doce mesmo”. Isso, na visão do professor, justifica a “inércia” da mãe nas intervenções que deveria tomar na educação dos filhos, dada sua doçura e falta de condições de ser mais dura, quando isso fosse necessário.

O professor, em sua narrativa, contrapõe a figura dos pais, sendo a mãe uma pessoa que se preocupa “com todo mundo”, que liga para saber como ele está e questionar o porquê de não ter ido para a casa dos pais no fim de semana.

Minha mãe não tem a relação de abraçar não, mas a gente tem muita conversa, conversa de tudo, sabe. Ela é muito próxima. Ela não é próxima de tá abraçando e beijando não, mas ela é próxima demais. Me liga, quer saber onde que eu tô, por quê que eu não fui, sabe. Meu pai não. Se eu for lá, enquanto eu não chego, ela não dorme. Meu pai não tá nem aí, ele não tem essa preocupação. Se eu chegar ou não chegar, pra ele tanto faz, sabe.

Na narrativa de Caio transparece uma oposição entre mãe, “boazinha, um doce, preocupada”; e o pai, “ignorante, intransigente, difícil, alheio...” apesar de reconhecer seu valor, pelo esforço em tentar oferecer as melhores condições aos filhos, dentro de suas possibilidades. Percebo na fala de Caio, e em seu corpo quando fala do pai, seja por sua voz diminuída, abafada, de sua postura e movimentos reticentes, como também da expressão preocupada em seu rosto, sentimentos de incompreensão e, ao mesmo tempo, de vontade que essa relação tivesse acontecido em outros termos, com sentimentos diferentes, novos, para os dois.



Na realidade, o corpo possui multifacetadas vozes, passíveis de serem ou não vazadas, dependendo da fluidez do espaço subjetivo que lhe serve de *ethos*. Há texturas da existência quando contemplamos um corpo desvitalizados, abstinente; um corpo sensual, quente, experimentador; um corpo que só se explicita a partir de operadores incorporais, como o pai, empregado, patrão; um corpo que evoca sua liberdade; um corpo ambíguo. Todos esses e demais enunciados podem ser inscritos sobre o corpo e percebidos na prática da história oral. Constituem preciosidades de que se dispõe para interpretar manifestações humanas. Há uma polissemia de sentidos que o documento oral engendra: expressões faciais, gestos, timbre e tonalidade de voz, formas de respiração, regularidade das pausas, etc. (GROSSI & FERREIRA, no prelo)

No entanto, o professor busca justificar as atitudes e postura do pai, dizendo que “ele foi criado assim, o pai dele também, ele conta, sabe, que o pai dele era custoso com ele...”, evidenciando que a cultura em que fomos socializados é aspecto importante, senão decisivo, ao que somos hoje. Isso, não obstante, não condiz com uma justificativa determinista, pois, cada um lida com ela (as culturas, e, no caso, a cultura familiar) de uma maneira, modificando-a, remodelando-a em seu comportamento e posicionamentos no transcorrer da vida. Cada um, sujeito social que é, introjeta-a e tem-na em seu corpo de uma forma, ainda que seja inegável sua relevância da constituição das identidades pelo sujeito. Ele (o sujeito) enreda-se numa teia, da qual nos fala Geertz (1989), de expectativas e representações, condizentes e construídas nos e pelos âmbitos histórico, psíquico, cultural e social; que influenciam nossa maneira de pensar e agir.

Nesse sentido, considerando o comportamento do pai de Caio, tendo em vista a socialização da qual participou, cabe o entendimento de que, nas palavras de Louro (1999, p.25):

homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido ‘gravados’ em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação:

família, escola, mídia, igreja, lei, participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega e recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas contraditórias. A produção do sujeito é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem, como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. (grifo da autora)

Assim, entendo que enquanto o pai assume, constrói-se na mesma direção do que vivenciou em sua socialização familiar e em outros contextos, de uma masculinidade e paternidade veiculada na época e socialmente aceita e, por que não, valorizada. Caio, entretanto, decide romper com essas instâncias, buscando a constituição para si de novas identidades, e uma forma distinta de pensar e estar no mundo. Isso, no entanto, como visto, não significa que ele não traga em sua memória, no corpo e também em suas práticas, elementos que condizam com a cultura experimentada em sua infância e adolescência. Até mesmo porque, como nos lembra Rodrigues (1983), o corpo de cada indivíduo de um grupo cultural (e a família assim também pode ser considerada) revela não unicamente suas singularidades, mas também o que caracteriza um grupo como unidade. Ou seja, cada corpo exprime a história de uma sociedade (ou de um grupo menor) que nele deixa gravado suas leis, valores, crenças e sentimentos, que sustentam a vida em sociedade, porque “no âmbito da vida cotidiana os homens se apropriam de usos práticas e concepções, cada uma das quais é síntese de relações sociais construídas no passado”. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p. 59)

## 6.2. “Regras a gente não discute, cumpre!”

No primeiro dia que participei do cotidiano docente do professor Caio, um aspecto me chamou a atenção desde que entrei naquela sala. As carteiras tinham uma seqüência nas filas e organização medida, simétrica, como também o corpo dos alunos em seus assentos. Cumprimentaram-me, quando cheguei, sem saírem do lugar. Refiro-me ao fato de muitos se mantiveram na mesma posição de quando entrei na sala, e quando me encaminhei para sentar em uma carteira ao fundo da mesma, foram poucos os que se viraram para trás para olharem ou investigarem quem era o rapaz que invadia seu espaço. E, mesmo os mais curiosos, percebi que olhavam de maneira mais discreta, de forma rápida, diferente do que presenciei na sala dos outros dois professores.

Passados apenas alguns minutos que me encontrava lá, escutei a voz do professor que assim cobrava: “- João, é assim que se senta na sala de aula? Já não conversamos como é a maneira que eu gosto? Moçada, vamos sentar direito?”. E a preocupação com a ordem das carteiras e dos corpos era sempre lembrada pelo professor, em forma de apelos aos alunos para que ajeitassem os mesmos, carteiras e corpos, ou através de sua ação direta na organização desses. Vi-o, algumas vezes acomodando os alunos em suas carteiras, os que não sabiam sentar como o professor gostava. Segurava seus corpos e adequava-os às normas da sala, fazendo com que a postura condissesse com suas expectativas. Diante disso, percebo o poder agindo explícita e materialmente sobre os corpos no intuito de torná-los dóceis, adaptados ao meio, domesticados (FOUCAULT, 2002).

Confesso que, no segundo dia de observação naquela sala, ao escutar o professor alertando, em voz bem alta, sobre a postura “incorreta” dos alunos, eu mesmo procurei me ajeitar melhor na carteira como se, na postura anterior, estivesse cometendo um erro que precisava ser corrigido. Era uma convocação que repercutiu imediatamente em mim. E só percebi o que havia feito e pude rir da situação, depois de surpreso, quando me encontrei ereto, encostado na parte posterior da cadeira, bem diferente de como costumo me sentar.

Passado algum tempo, esse fato levou-me a pensar como o poder circunda os corpos, ora mais explícito, mas na maior parte do tempo sutil, envolvendo a todos, conduzindo posturas e modos de ver e viver a vida.

Esse controle sobre os corpos discentes pelo professor Caio, pelo que observei, não acontece somente no ambiente da sala de aula, mas expande-se também pelos outros espaços e tempos da escola. Na saída e volta da merenda, ele geralmente caminha na frente de mãos dadas com os primeiros alunos da fila, mas isso não impede que averigüe, a cada seqüência de passos, como os corpos se comportam. Faz questão que todos se mantenham em fila indiana, de mãos para trás o tempo todo, e quando isso não acontece, às vezes pára, chama a atenção para que assumam a postura “apropriada” para a situação. Exerce a repreensão de forma rígida; quase militar. Nesse sentido, percebi que o controle maior acontece sobre a fila dos meninos, que geralmente são tidos como mais inquietos, “indisciplinados” que as meninas

Vi-o uma vez, após mandar as meninas entrarem na sala, esperar os garotos na porta até que se organizassem na fila de acordo com suas prescrições. E como isso não ocorreu, saiu ele mesmo acomodando os corpos, tomando dos braços dos alunos e colocando para trás, bem “bonitinho”, como disse. Em outra situação, parou

a mesma fila no meio do caminho, mandou que as garotas seguissem e pôs-se a arrumar cada um em seu lugar e do jeito correto, como mencionado anteriormente.

Caio ainda preocupa-se, além do alinhamento das carteiras e a postura dos corpos na mesma, com o material que os alunos deixam em cima das mesas. Presenciei-o alertando os alunos sobre o material desnecessário que deixavam na carteira, que não eram essenciais às atividades do momento, observando que “não gosto de ver carteira bagunçada!”. De acordo com isso, chamou a atenção de um aluno por causa da desorganização de sua carteira, o que, no entanto, não consegui visualizar e, por isso, eu não entendia a razão dessa reprimenda. Enquanto ele falava com a criança, foi ajeitando seus materiais, colocando-os da maneira que considerava adequada, sendo a régua no canto superior da carteira, na vertical, a bolsinha de lápis na lateral e na vertical e assim por diante.

Nesse momento, pensei que a delimitação do espaço na sala de aula, tendo o aluno como a demarcação de seus limites e possibilidades, sua carteira, não é de todo verdadeira. Diante do fato mencionado, os limites estão sim explícitos, inteligíveis para os alunos naquela sala, mas a carteira não se trata de um espaço próprio, como não é seu corpo dentro do ambiente escolar. A interferência do professor no espaço “do aluno” é impositiva, cerceadora; mas destaco que essa “invasão” não acontece apenas nesse tipo de situação. Há ainda o reverso: o encontro, corpos em interação, o afeto, que mais adiante será discutido.

O silêncio é outro ponto valorizado e exigido na maior parte do tempo pelo professor em suas aulas, tendo dito que “a hora de leitura é hora sagrada”, apelando para a dimensão religiosa para a valorização do silêncio.

Esses comportamentos, considero, trazem muito do ambiente em que cresceu, como também direcionam e se afinizam com os comportamentos do pai.

Atitudes tradicionais, limitadoras que o professor questiona, mas que de alguma forma, pelo menos em algumas situações, fazem-se presentes e são refletidas em sua prática docente. Para melhor entendimento do que falo, coloco outra situação por mim presenciada na sala do professor Caio: estando os alunos colorindo um desenho que havia em uma atividade fotocopiada dada por ele, disse-lhes que deveriam, naquele momento, parar de colorir para fazer o exercício. Nesse tempo, alguns alunos disseram que ainda não haviam terminado, pedindo-lhe um pouco mais de tempo para a conclusão do mesmo. Não obstante, o professor, incisivo, responde: “Regra a gente não discute, cumpre! Guardem os lápis, acabou o tempo de colorir!”

Considerando que Caio diz que “eu sou um pouco, assim, enérgico, mas minha cabeça é muito aberta, sabe. Assim, eu acho”, entendo que talvez ele reconheça em sua postura um pouco do pai, mas, ao mesmo tempo, distancia-se dele ao apontar que mesmo que se pareçam em algumas coisas, ele vai além, tem mais abertura para o novo. Deve ser assim, já que cada um foi socializado em contexto e tempo diferentes e que cada um constrói sua história e vida diferentemente do outro, considerando ainda as aptidões e gostos pessoais, as divergências de opiniões e posturas.

Considerando ainda a postura, digamos, um tanto “tradicional” do professor, convém destacar um episódio que presenciei e que despertou minha atenção naquele dia e que me lembrou a obra “Rituais na Escola” (1991) de Peter McLaren. Esse trabalho foi realizado no Canadá em uma escola chamada St. Ryan, que era constituída de alunos açorianos e italianos, considerada uma escola “barra pesada” da região. O pesquisador busca demonstrar, nessa obra, a importância da escola, considerada como instituição incumbida de transmitir conhecimento e o modo pela

qual os rituais que ocorrem em seu interior servem para a manutenção e a legitimação do poder de classes dominantes.

Ampliando o conceito de Geertz sobre cultura, McLaren assume a posição de que a cultura é formada por rituais inter-relacionados e sistemas de rituais e que, a cultura escolar, nessa direção, é informada também por determinantes específicos de classe social, ideologias e estruturas da sociedade maior. Considerando o ritual como apenas uma dimensão de um sistema cultural, o autor afirma que

os rituais são as forças geradoras através das quais nós, enquanto atores sociais, julgamos nossos conflitos instintivos com a cultura que nos cerca, com símbolos públicos e privados, ao mesmo tempo em que eles são os mecanismos articuladores do controle social que literalmente 'nos coloca no lugar'. [...] Os rituais fornecem ao homem contemporâneo as dimensões simbólicas, sagradas, míticas ou poéticas de sua existência [...] Eles estão situados especificamente no domínio do gesto, da manifestação corpórea ou externa. (MCLAREN, 1991, p. 74-5, destaque do autor)

Assim, o autor vai redimensionando o conceito de ritual e explicitando os vários tipos de rituais que acontecem no interior da instituição escolar (rituais de instrução, de revitalização, de intensificação e de resistência<sup>68</sup>). E para a melhor compreensão do tema "rituais escolares", McLaren trata dos estados interativos que se manifestam, de maneira geral, na vida dos estudantes.

O estado de esquina de rua está vinculado ao comportamento que o estudante apresenta na rua, como o próprio nome diz. Constitui-se de um complexo de atributos que, quando reunidos, organizam um determinado modo de se relacionar com os ambientes, situações e pessoas. Nesse estado, os alunos são

---

<sup>68</sup> Não me proponho, nesse trabalho, a tratar de forma aprofundada o tema, dado não ser essa a perspectiva desta investigação. Apenas contextualizo o trabalho do autor no intuito de poder chegar ao campo que serve de interesse para a explicitação e melhor compreensão da situação por mim observada na escola.

donos de seu próprio tempo, enquanto coletividade e têm como espírito característico o lúdico, ou da natureza do jogo ou da brincadeira. Ainda, tendem a apresentar comportamentos caracterizados como irrestritos e um tanto quanto desgovernados, entretanto, não se trata de momentos que não têm sua lógica, seus rituais. Isso significa dizer que esse estado é o que está mais próximo da ritualização, como nos fala McLaren, associada com biorritmos e padrões psicossomáticos e seus elementos rituais tácitos, hábitos pessoais e interações sociais.

Nesse estado, as pessoas têm mais liberdade de trânsito e sabem o que têm de enfrentar, possuindo mais possibilidades de ação contra aqueles que as oprimem. Importante considerar também que esse é o estado preferido dos estudantes, já que a construção do conhecimento se dá de forma mais natural, através dos sentidos como um todo (MERLEAU-PONTY, 1996), sem considerar apenas a dimensão veiculada e valorizada pela escola.

O estado de estudante é caracterizado pelo ajuste do comportamento dos alunos para aquele considerado como “ser de um estudante”. Antes de entrar na instituição escolar, importante lembrar que os alunos se encontravam no estado de esquina de rua. Assim, há a adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalho pelos alunos, representados como ideais e necessários para a condição discente pelos professores e que trazem para o aluno uma rigidez corporal, a impossibilidade da vivência de sua corporeidade de forma natural. Em contrapartida ao estado de esquina de rua em que a emoção é sentimento de destaque, no estado de estudante são chamados à razão, considerando que seus gestos e atitudes devem ser medidos, refletidos, reprimidos.



Nesse estado, os alunos se entregam aos controles poderosos e procedimentos coercitivos dos professores e outros membros da instituição escolar, que passam a ter controle de seus corpos e vida naquele tempo da aula.

Esse controle dos professores sobre os alunos se dá através da delimitação do estado de esquina de rua do de estudante, destacando bem seus limites. Assim, os alunos são constrangidos a assumirem o estado de estudante tendo em consideração um sistema de prêmio e punição estritamente ritualizado e institucionalizado, que tem por função reprimir o estado de corpo não-docilizado (FOUCAULT, 2002) do estado de esquina de rua. Até mesmo porque, no estado de esquina de rua, os estudantes são vistos pelos professores como ameaçadores, porque esses consideram sua força coletiva nesse estado, o que leva a instituição escolar a suprimir a primeira condição.

Outro estado de interação é o de santidade, presenciado por McLaren na escola em que aconteceu sua pesquisa, considerada a filosofia católica da mesma. Seu cotidiano era pontuado de vários momentos de oração, o que segundo o autor, pretende-se isolar o eu afetivo de cada aluno, em oposição à realidade “vísceral e desordeira” do estado de esquina de rua.

Prosseguindo, McLaren trata do “estado de casa”, feito a partir de observações e entrevistas que o pesquisador teve com os alunos. Esse estado está relacionado às interações que os estudantes mantêm com os membros de sua família e, nas quais, percebe-se que os familiares compartilham papéis de autoridade similares com os professores.

Importante, no entanto, considerar que não há estados “absolutamente” de estudante, de esquina de rua... não poder ser visualizados como categorias

analíticas independentes. Eles são fluidos, se inter cruzam, se sobrepõem e se inter-relacionam.

O fato a que fiz referência trata-se de um menino que, voltando do banheiro, entrou na sala saltitando, alegre, ruidoso, expressando sua corporeidade de maneira mais solta, o que chamou a atenção do professor no mesmo instante. Caio, de sua mesa no outro canto da sala, em oposição à porta, de pronto, convergiu o olhar para o aluno, sem dizer uma palavra, repreendendo-o através desse gesto de forma clara, o que o aluno atendeu imediatamente. Nessa direção, segundo McLaren (1991, p. 136), os alunos observados por ele, ao assumirem o estado de estudante na entrada na escola, “desaparece o andar animado, os gritos e os berros. Agora vieram os gemidos, mugidos e riso cínico”.

Havia no olhar do professor, como também em suas feições, a extensão do poder institucional do qual ele é portador, exigindo que o aluno assumisse o estado de estudante, em oposição ao de esquina de rua em que se encontrava ao entrar na sala de aula. Nesse pouco tempo, parece que o aluno saiu do estado de estudante nessa ida ao banheiro, esquivou-se para o de esquina de rua, “esquecendo-se” de reassumir o primeiro estado em sua volta para a sala de aula.

A mudança do estado de estudante para o de esquina de rua não é tarefa fácil, como nos fala McLaren, quando o estudante não domina bem esses códigos. Isso, no entanto, não é o que acontece com o aluno referido, porque bastou o olhar do professor para que adaptasse seu corpo às prescrições institucionais veiculadas quanto ao mesmo. Desse modo, a fala de Ana Márcia Silva, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, ao tratar das sutilezas da dominação do corpo, faz-se oportuna para nosso entendimento:

É importante perceber, no plano do indivíduo, como vai se constituindo essa capacidade de agir dentro das normas e padrões de uma racionalidade formalizada, mesmo quando se trata das relações consigo mesmo e com os outros seres da Natureza, não diretamente vinculada à esfera da economia (SILVA, 2001, p. 75)

Assim, na perspectiva de McLaren (1991), os rituais são práticas cotidianas dos quais se serve a escola para atingir seus objetivos. Na situação mencionada, a busca pela neutralização das heterogeneidades, da eliminação do comportamento diferente, destoado do resto do grupo, além da revitalização do que se é esperado dos alunos. Considerando o princípio da reversibilidade de que nos fala Merleau-Ponty (1991, 1994), se olho, sou também olhado, professor e aluno reconhecem nesse ato a situação de cada um naquele contexto, e a declaração de que o poder ali instituído reage diretamente sobre os corpos presentes.

Refletindo sobre esses estados de interação, principalmente os dois últimos, pus-me a refletir se, na direção do estado de estudante, não haveria também um “estado de professor”. Notei que no horário do recreio, na sala de professores, como também na hora em que acompanhava a merenda dos alunos servida na cantina e, nesse espaço, encontrava as professoras com as quais tinha maior afinidade e também a diretora da escola, Caio desvinculava-se em parte de seu “estado de professor”. O que, melhor dimensionado por mim, seria o mesmo que o papel de professor, na região de fachada, na perspectiva de Goffman (1999). Assim, percebia-o mais solto, sorridente nesses espaços, que propriamente na sala de aula, tal quais os alunos no espaço do recreio, em que eles se soltam e dão vazão, ainda que parcialmente, como já discutido, às frustrações reprimidas.

Com isso, não quero dizer que o professor não gostasse de seu trabalho ou estivesse insatisfeito com o mesmo, mas que podia, pelo menos parcialmente, desatar-se das amarras que o conduzem a uma postura mais séria, mas firme que

estão vinculadas à representação ou papel de professor. Obviamente, somado a isso, há o encontro, nesses momentos, com pessoas de que gosta, com as quais tem afinidade, o que o leva à alegria e maior flexibilidade de comportamentos.

### **6.3. Em busca do corpo e espaço próprios**

Retomando sobre o que Caio fala acerca da mãe, quando diz que “minha mãe não tem a relação de abraçar não, mas a gente tem muita conversa, conversa de tudo, sabe. Ela é muito próxima. Ela não é próxima de tá abraçando e beijando não, mas ela é próxima demais”, o corpo, como vimos, lugar de encontro comigo mesmo e com o outro, possibilidade de minha comunicação com o mundo e com as pessoas (MERLEAU-PONTY, 1994), não fica esquecido pelo professor, quando trata dessa relação. Expõe que as trocas afetivas entre eles não acontecem pelo contato corporal direto, mas na presença constante em sua vida. Faz questão de destacar que, ainda que os corpos sejam reticentes na relação que mantém, “ela é próxima demais”. O cuidado e preocupação da mãe com o filho, seu olhar, sua disponibilidade de escutar, sua presença representam e significam muito para o professor. Diante disso, fica evidente que as relações corporais podem ser múltiplas, fluidas, divergentes e díspares. Que a relação corporal pode se dar por vias diversas, tênues ou explícitas, o que me leva ao entendimento de que um olhar carinhoso, um sorriso expressam, na sua intenção, um trato corporal muito significativo.

E quanto ao relacionamento com o pai, dados os conflitos que vivenciaram e os fossos construídos entre eles, a proximidade atualmente entre os dois, do ponto de vista do professor, faz-se complicada. Segundo ele, sempre teve uma boa relação com as três irmãs, e com os irmãos não. Entretanto, destaca que atualmente a relação com o mais velho está melhor, mas com o irmão mais novo

a gente vai até em festa junto, assim, não tem muita... É só o que precisa mesmo. Se tá precisando de alguma coisa faz e tal. Mas ele é muito custoso, sabe. E briga com a minha mãe. E ele não se toca, sabe? Aí eu sou um pouco, assim, eu fico mais na minha. Não tem muito... Ele é muito custoso, muito grosseiro, não respeita ninguém. Eu falo até que meu pai tá pagando, porque ele achava que a gente era... Assim, ele era muito radical, agora com que ele precisava ser, ele não é nada com ele. Porque o meu irmão faz o que quer. E dá tudo pra ele, entendeu? E o meu irmão mais velho não. A gente, eu vou na casa dele... Agora meu irmão mais novo não. Não tenho um bom relacionamento, só com ele. Por esse fato. Lá em casa, todo mundo lá em casa também, a gente fala com ele e não adianta. Aí ele briga, discute. Acha que ele tá certo. Os colegas dele é tudo custoso também.

E nesse sentido, cobra do pai a “firmeza” que ele teve com os outros filhos, uma posição diferente da que ele tem hoje com o irmão.

Aí ele (o pai) foi mudando assim sabe. Ele foi, sei lá, ele foi mudando o relacionamento dele com a gente. Ele era muito ignorante. Ele foi mudando e hoje ele é totalmente diferente, sabe. Ele já é mais aberto. [...] Ah, eu entendo assim por um lado que ele mudou muito. Mas eu acho assim que ele tinha que ser mais firme com ele. [...] Eu fico na minha... Você vê a sua criação foi totalmente... E ele é custoso demais e ele passa a mão na cabeça dele. Mas ele é o mais novo lá de casa, então. Aí você já viu, né. [...] Ele faz o que ele quer. Ele tem o que ele quer. Ele não precisa sair de casa pra nada. Meu pai ajuda ele em tudo, entendeu.

Após a decisão de não trabalhar mais com o pai na lavoura, aos quinze anos, o professor, como dito, buscou o trabalho em outras plantações, chegando até mesmo a plantar para si, como mesmo diz. Não satisfeito com a vida que levava, decidiu mudar para Itaúna aos dezoito anos para terminar a oitava série e buscar

outras oportunidades de trabalho. Nessa cidade, morou com a tia durante alguns meses até terminar a oitava série e, posteriormente, foi morar com uma irmã já casada, num barracão que o pai havia emprestado, até que ela terminasse de construir sua casa. Com a saída da irmã da casa, permaneceu na mesma, emprestada pelo pai, até que se mudou para a cidade em que vive atualmente, por causa de seu trabalho.

A saída de casa pelo professor na tentativa de conquistar novos espaços não lhe traz nenhum arrependimento. Sobre isso diz que

Mas eu não arrependo. Eu acho que foi, por um lado, eu não tenho mágoa com o meu pai porque eu acho que por um lado foi bom, sabe. Eu cresci muito. Eu sempre fui mais independente, né. Sempre... Comecei a correr atrás pra conseguir as coisas. Tive que fazer curso superior. Eu que pago aluguel, eu que pago... Comprei meu carro. Assim, não é muito. Que é bom, é uma experiência. Eu que tô conseguindo as minhas coisas, sabe. Eu não dou conta de ficar dependente dele. Eu não dou conta disso, sabe. [...] Então eu não tenho raiva não do meu pai. Foi bom. Foi bom por esse lado, né?

A independência é uma situação que o professor Caio valoriza muito, porque ele pode comprovar que valeu a pena ter saído de casa, de ter enfrentado o pai nesse empreendimento como também as dificuldades que teve que defrontar. E garante que

Eu posso até hoje mesmo passar apertado, porque pago aluguel, pago a faculdade e tudo, eu não tenho assim coragem de tá pedindo não, sabe. Eu mesmo coloquei pra mim que ser independente é muito melhor. Mesmo hoje ele tendo mudado. Eu acho. Mas ele tem condições, e até se eu precisar, ele me ajuda, sabe. Só que eu não tenho vontade de fazer isso, de tá dependendo dele pra qualquer coisa. Prefiro ir levando do meu jeito.

Expõe que com seu exemplo, hoje, o pai já não considera mais os estudos como uma coisa sem fundamento, desnecessária, como via antes. Diante disso, ele

mudou um pouco seus conceitos e até pagou um curso de Técnico em Enfermagem para uma das filhas, no intuito de que garantisse para si uma renda e uma colocação no mercado de trabalho.

Considera que o pai “mudou muito, mas assim, não totalmente. Tem umas questões assim que... Ele mudou o relacionamento, mas assim, tem coisas que ele, sei lá, ficou ainda, tradicional. A cabeça dele, assim”. E assim, a relação entre ele melhorou muito porque, segundo Caio, “graças a Deus nós superamos, eu cedi um pouquinho, ele também.” No entanto, como já demonstrado anteriormente, não se pode dizer que têm uma relação que possa ser considerada de proximidade, dado que os encontros entre os dois acontecem de forma superficial, pelos meandros da eventualidade ou necessidade. Refere-se ao fato de hoje o pai apoiá-lo, ficar do seu lado quando necessário, no entanto, diz que

eu não sinto falta assim de tá relacionando assim. Eu sei que com ele a gente não vai ter uma relação mais próxima do que já é, sabe. Uma relação de tá abraçando... Igual, ele tava doente, eu fui visitar ele, aí você vê que ele ficou, sabe... Ele tá quase, ele tá com 74 agora, acho que é 74 mesmo. E você que ele achou bom, sabe, de eu estar lá. Ele pediu pra pegar o carro dele e levar minha mãe nos lugares que precisava de levar. Mas assim, mais próximo do que isso, até pelo fato de eu ter essa criação assim mais distante, sabe dele, eu acho que não... Nem eu assim eu vou dar conta nem ele. A gente foi criado assim... Até hoje eu respeito.

O respeito que o professor diz ter pelo pai, como pude perceber, estende-se a outros sentimentos que vão desde o constrangimento com sua presença em algumas situações e o medo. De acordo com o professor, quando ele fumava, não o fazia, mesmo adulto, na frente do pai. E até a cervejinha que gosta de tomar de vez em quando, quando em visita aos pais na roça, toma-a fora de casa, porque se o pai estiver por perto, diz não se sentir à vontade. É como se persistisse em si o medo de errar diante do pai, da reprimenda e do castigo que poderiam vir com esses seus

atos. Nesse sentido, entendo que o professor busca manter seu papel construído (GOFFMAN, 1999), talvez de bom filho, de um homem que saiu de casa, que não se “subverteu”, que não cometeu erros, e que venceu! Isso poderia condizer com a representação que geralmente está veiculada no senso comum que considera que “se não bebe, não fuma e não joga, então, é bom-moço!”.

Esse cuidado do professor com essa imagem construída pode ser pensada, na perspectiva de Goffman (1999), considerando que, nas interações, o corpo é elemento-chave, sendo sua apresentação e comportamento essenciais. Ainda, este autor considera que nas interações não estão apenas em jogo as formas de apresentação, as posturas corporais, os gestos, mas também as imagens que o sujeito tem de si mesmo e de seu próprio corpo e ainda as impressões que seu corpo provoca nos interlocutores. Assim, o corpo é elemento importante na forma como os sujeitos da relação percebem e pensam que são percebidos pelos observadores, dadas as marcas que são visualizadas no corpo, tais como as de gênero, de etnia, de sexo, de idade, de rapaz que toma uma cervejinha, que fuma, dentre tantas outras; marcas que falam do sujeito e que provocam variadas interpretações e sentimentos.

Sobre essa indisponibilidade de mostrar-se de maneira diferente para o pai, conclui o assunto dizendo que “eu não tenho essa relação assim com ele. A gente tem hoje muito afeto, né, mas tem também o respeito. Tem um... Não é assim próximo não”.



#### 6.4. Dos bancos escolares à docência com crianças

Tendo concluído a oitava série em Itaúna, prosseguiu seus estudos no Ensino Médio na mesma cidade, conseguindo, após um tempo, o emprego de atendente em uma agência dos correios. Sobre o período em que estudou de quinta a oitava série, lembra-se da época em que ainda estudava na zona rural e do trajeto difícil que tinham que percorrer de ônibus até chegar à escola. Recorda também das festas que faziam de vez em quando e das amizades que, às vezes o pai proibia, porque “ele não queria que a gente tivesse amizade com ninguém”.

Nesse período de sua vida estudantil, Caio destaca as aulas de Educação Física, que dizia adorar e sendo a professora dessa disciplina com quem mais se identificou e com quem até o presente mantém amizade. Sentia em seu depoimento, que o professor tinha uma fala reticente e, ao mesmo tempo, direta, sem muitos detalhes, discorria pouco sobre sua vida, como se não estivesse muito disposto a falar de si, o que já foi explicitado anteriormente.

Quando indagado sobre qual professor de que mais gostava, limitou-se a dizer que se dava bem com todos e reportou-se à professora mencionada, de Educação Física. O único fato que fez alusão e que está relacionado diretamente a um docente daquela época, é o seguinte:

Um dia eu tava comentando com uma professora, a gente trabalha junto. A gente tomou chuva no caminho, né, aí ela tirou a blusa dela e me deu. Eu tava todo molhado assim. Aí eu tava comentando... Olha como que a gente não esquece, né? Ela chama Ana Flávia. Ela tirou a blusa dela, que ela tinha levado, pra eu vestir pra não ficar na aula molhado. Hoje tem o ônibus que vai ainda, mas, assim, essa condução lá foi uma conquista assim nossa, sabe, lá desse povoado que eu morava. Nós chegamos da primeira vez a ir a pé, mas era longe, muito longe.

Com relação aos colegas, apenas comenta que, havia uma colega na escola que tinha o cabelo “todo enroladinho”, e que gostava de ficar amassando os cachos de seu cabelo dentro da sala de aula.

Curioso o fato de que após declarar que adorava as aulas de Educação Física no tempo que estudava, não o presenciei descer com seus alunos para a quadra que há na escola ou para outro espaço na intenção desse tipo de atividade. Importante considerar que nesse âmbito do processo educativo formal público é comum que os professores regentes dêem todas as disciplinas, inclusive Educação Física, quando não há um professor especializado.

Todavia, algumas vezes ele fez referência a essa aula, como em um dia em que, repreendendo o comportamento mais inquieto de alguns alunos, disse que na semana seguinte haveria aula de Educação Física, mas só para os que merecessem. Terminou sua fala fazendo “biquinho”, tal qual quando uma criança faz quando esnoba outra em uma brincadeira, assim completando sua mensagem.

A palavra não é, assim, somente um sinal que expressa um conceito, mas vibração de sons, tonalidade, modulação, vida. Também o corpo, em suas formas, ritmos e gestos é linguagem. Ambos, corpo e linguagem, articulam-se na expressão e na comunicação, e é nessa unidade que a autenticidade da expressão encontra sua verdade. (GONÇALVES, 1994, p. 97)

Baseado no sistema de castigo/recompensa, o professor refere-se à aula de Educação Física como um momento de tomar um “fôlego”, respirar um pouco fora do ambiente cotidiano da sala de aula... Mas como vimos, trata-se de uma ocasião para poucos, para os bons-meninos e boas-meninas, (FRAGA, 2000), aqueles que obedecem sua autoridade e responde às expectativas do professor.

Após ficar um tempo sem comparecer a essa escola, por causa da observação do cotidiano dos outros dois professores, retornei à mesma e perguntei a um aluno se haviam ido para a Educação Física, no que ele respondeu que não. Essa questão também apareceu na conversa que tive com a pedagoga da escola sobre uns dados da instituição que buscava conseguir para este trabalho. Na ocasião, ela elogiou muito o trabalho do professor, mas comentou ser uma pena o fato de ele nunca descer com os meninos para a Educação Física, apesar de contar com uma quadra coberta e outro pátio para a realização da mesma<sup>69</sup>.

Ela disse ser essa uma dificuldade que acontece também com as outras professoras e comentou que a diretora havia falado da inexistência dessas aulas. De imediato as professoras atendem, mas em pouco tempo já não se observam as mesmas. No entanto, destaca a pedagoga, com o professor Caio a coisa nunca funcionou, haja vista ele não ter descido com seus alunos para essas atividades físicas e de recreação. Fato é que sempre justificado pelo professor com o argumento de ele ter um problema no pé<sup>70</sup>.

Outra demonstração de que usa do sistema de castigo/recompensa, tão comum nos contextos escolares, pode ser divisado na fala a seguir do professor, dirigindo-se a seus alunos: “Quem conversa na minha aula não precisa me pedir para ir beber água e ir ao banheiro. Vai ficar com vontade! Vou deixar gente sem recreio como fiz hoje!...”

Concluído o Ensino Médio no ano de 2000, Caio tendo em vista sua vontade de ser professor, busca o curso de Magistério (já denominado Normal, na época). Não havendo oferta do curso em Itaúna, onde ainda residia, teve de buscar esse

---

<sup>69</sup> Essa conversa que tive com ela no início do mês de julho de 2005.

<sup>70</sup> O professor, quando criança, fez uma cirurgia no pé para a correção de um problema que apresentava.

curso em cidade próxima. Trabalhava durante o dia e à noite, em uma instituição particular estudava. Sobre o interesse em fazer o curso comenta que

Quando eu saí da quarta série, eu já queria ser professor. Eu queria fazer magistério. Eu já gostava. Quando eu tava até fazendo a quarta mesmo. Eu queria. Aí também gostava de matemática, mas eu assim... Mas eu pensava assim que... Ah, eu queria fazer magistério. Dar aula de primeira a quarta pra mim tava ótimo. Era o que eu queria. Mas eu sempre gostei muito de matemática também. Aí eu fui, né, de quinta a oitava, no segundo grau, aí eu fui identificando também que outras matérias eu gostava, mas assim... Eu até tirava nota melhor em Português, mas, sei lá, Matemática pra mim era um desafio. Mexia mais comigo, eu tinha mais prazer em estar estudando. [...] Mas eu (queria) primeiramente era o magistério. Eu já tinha vontade mesmo de tá trabalhando de primeira a quarta. Portanto eu não pensei ser... Eu poderia ter terminado o segundo grau e ter partido pra faculdade direto. Eu não fiz isso. Eu fui pra Mateus Leme e fiz lá o curso de magistério. [...] Não sei porque eu tive vontade de ser professor não. Não tem assim... Ah, eu acho que também porque eu morava na roça, então, assim, a gente não tinha esse contato, né. Eu lembro da primeira televisão lá de casa que eu já tava grande já. Então, assim, eu achava bonito sabe, assim. Ser professor pra mim era importante, sabe. E não arrependo não. Eu faço uma coisa que eu gosto.

O período do curso tratou-se de uma época um tanto difícil para o professor, o que o leva a dizer que não tem boas lembranças. Trabalhando até as seis da tarde, chegava todos os dias atrasado no curso, o que muito o incomodava. Tendo que ir de ônibus para a outra cidade, sua vida era uma correria. Somada a essa falta de tempo para si, vivenciava uma situação financeira complicada, dado que o que recebia, dava quase que simplesmente para pagar seu curso e os custos de seus deslocamentos para o mesmo. Morando sozinho, a situação não foi fácil, disse.

Tendo apenas mais um homem como colega, diz que as amizades construídas ao longo desse curso foram e são muito significativas em sua vida. Diz ainda que seu relacionamento era muito bom com todos no curso, incluindo as professoras, a maioria composta de senhoras aposentadas. Destaca uma dessas professoras, dizendo de seu gosto por ela, já que era muito extrovertida, alegre.

Tentando explicitar a razão dessa predileção, comenta que o que mais gostava nela era “o jeito, assim, dela ver as coisas, sabe. Ela não era assim uma pessoa... Ela era uma pessoa aberta pra tudo, entendeu. Que tem uma visão mais ampla do mundo, na minha opinião”.

Terminado o curso em dezembro, vieram as provas do vestibular para o curso de matemática e as do concurso para professor das series iniciais da prefeitura de Carmo do Cajuru. Aprovado nos dois, começou a trabalhar e entrou na faculdade no ano seguinte.

Começando na carreira docente, foi trabalhar na zona rural e diz ter recebido a turma considerada a pior da escola, com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento. Essa é suma situação que sabemos ocorrer com aqueles que estão iniciando na carreira, porque os professores mais antigos sempre escolhem as melhores turmas para si (no caso, as professoras, porque passados mais de quatro anos, Caio é o único professor que atua nas séries iniciais na cidade onde mora).

Recebido com um pouco de estranhamento, considera que conseguiu fazer um bom trabalho com os alunos, o que não impediu que “pensasse um pouquinho”. Diante do que demonstrou como professor, a situação foi se modificando e, pouco a pouco, como ele mesmo diz, “o fato de ser homem, não tinha nada a ver”. Isso significa dizer que compreenderam que a competência profissional, a atenção e disponibilidade de atender as crianças em suas necessidades não se encontra no sexo dos sujeitos, como já foi amplamente discutido nesse trabalho, mas na disposição e competência profissional.

Posteriormente, o professor passou no concurso municipal para a mesma função da prefeitura municipal de Divinópolis, onde vem atuando em concomitância com seu emprego na cidade onde mora.

Segundo o professor, também nas outras escolas em que foi trabalhar, não sentiu em nenhuma delas qualquer tipo de preconceito por causa de sua figura masculina. E comenta que se isso aconteceu, ele não percebeu.

Ainda na conversa que mantive com a pedagoga sobre a instituição escolar, indaguei se já havia acontecido algum tipo de rejeição envolvendo o professor e ela disse que não. Fato que a deixou surpresa, pois disse esperar que isso pudesse acontecer. Ao contrário, destacou que um pai de aluno insistiu para que ele pudesse ficar na sala do professor Caio. Entretanto, a vice-diretora comentou que no início de fevereiro de 2005, alguns pais “ficaram meio assim, com o pé atrás”, mas com o desenvolvimento do trabalho do professor aceitaram-no melhor.

Como podemos ver, ainda que não seja explícita, a resistência ainda pode subsistir no contexto escolar acerca da figura masculina.

Mas, para o professor, sua presença nesse ambiente marcadamente feminino não é motivo de preocupação ou desconforto. Em suas palavras, “Ah, eu me sinto super bem. Não tem nada... Eu me sinto muito bem. Gosto do que eu faço. Tenho prazer de falar que eu trabalho. Não tenho, nem, não tem rejeição, nem nada, assim, pra ficar reprimido, esse tipo de coisa, não.”

### **6.5. De corpo inteiro**

Pelo que pude perceber em minhas observações, Caio demonstra transitar pela escola sem nenhum constrangimento pelo fato de ser o único professor naquele

período de trabalho<sup>71</sup>. Relaciona-se bem com os outros funcionários da escola, sendo comum entre alguns uma relação corporal mais próxima. Nesse sentido, Caio abraça, beija as outras professoras, em uma demonstração de carinho cotidiana.

Sobre isso comenta que

a gente tem uma relação boa, assim, de abraçar, de beijar também. Eu sou muito assim, sabe. Apesar de que eu não fui criado assim. Eu não sei porque eu sou assim. As meninas (as professoras e pessoal do setor administrativo), é tudo mulher à tarde e a gente tem o hábito de abraçar, de beijar, mesmo as casadas. A gente tem um relacionamento maravilhoso.

Na socialização de Caio em sua família, como ficou demonstrado em sua narrativa, não havia entre eles esse hábito de tocarem-se, de demonstrarem carinho pelos outros através de uma aproximação corporal. Indagado por mim sobre se já tivera uma relação mais próxima com o pai, de toque, esclarece que

Só de criança. Quando eu era criança eu lembro. Depois não. A gente não foi criado assim de abraçar... Nem minha mãe, sabe. A gente tem uma relação boa, mas a gente não foi assim... Tinha aquele respeito... Não é de chegar... Já a minha irmã não. Só ela lá em casa que chega, abraça. Foi uma criação, assim, diferente. Porque nós mais velhos lá em casa, nem em aniversário assim, a gente... Mas não era assim, sei lá, tinha vergonha, sabe. A gente não tinha assim, sabe...A gente não foi acostumado assim não. Mas eu sou, assim, carinhoso. Por exemplo, com os meus sobrinhos é diferente.[...] Eu tenho, eu tenho... A gente tem um receio assim, sabe. Eu não sei explicar.

Como ficou demonstrado, apesar de o professor ser muito carinhoso com as amigas de trabalho e com seus alunos, no trato com sua família ainda persiste a condição inicial de não aproximarem tanto seus corpos na demonstração de afeto.

---

<sup>71</sup> No período matutino, a escola tem turmas de quinta a oitava série sendo, então, mais comum a presença de professores homens. Ainda, no período vespertino, em que trabalha o professor Caio, a escola conta um rapaz que exerce a função de porteiro da escola, dentre outras atribuições. Ele ainda ajuda a cuidar do recreio enquanto os professores estão na sala de professores.

Ele tem uma relação corporal mais próxima somente com seus sobrinhos. Trata-se de uma barreira que ainda não conseguiram romper, ele e seus familiares; que está alicerçada na cultura de sua família de manterem-se mais distantes, apesar de ser uma família unida, que gosta de estar junto, como ele mesmo diz. Entretanto, comenta que apesar de que não “foi criado assim, com o hábito de abraçar, beijar. Já minha irmã, não... é diferente a criação. Até meu irmão que é mais custoso, ele beija a minha mãe.”

As mudanças que aconteceram na estrutura de sua família com o tempo, inclusive com o casamento de suas irmãs mais velhas, parece ter despertado no pai um sentimento de perda, e a criação dos filhos mais novos foi um tanto diferente. Sobre isso, perguntei se o professor gostaria que a relação que mantém com a família fosse diferente, no que ele remeteu à figura da mãe, dizendo

Ah, eu tenho uma relação boa... Com a relação boa que eu tenho eu não sinto... Não me faz falta não, sabe. Eu acho assim, pra mim, ela é maravilhosa de qualquer jeito. Assim, eu sei que a gente não tem esse hábito, mas ela é muito mais próxima de mim do que... Porque isso também não tem jeito, né. O fato de ela preocupar, dela ficar o tempo inteiro, assim, que preocupa com como que eu tô, assim, então, assim eu nem penso nisso. Pra mim não faz falta. A gente... Eu fui acostumado assim. Eu, minhas irmãs mais velhas, e não me faz falta não.

Essa condição não indica, entretanto, que não tenha tido ou tenha um bom relacionamento com sua família. Comenta que sente falta de todo mundo junto, como nos tempos de criança, da sensação de união que vivenciou em vários momentos. O que já não é tão comum hoje por causa de que cada um buscou um caminho, permanecendo na casa dos pais somente o irmão mais novo, que na época do depoimento, contava, então com dezoito anos. Relembra que daquela



época, da infância, tem boas recordações que remetem à diversão que vivenciavam nos vastos espaços que a vida na zona rural proporcionava e à família reunida.

As brincadeiras eram diversas, tendo a possibilidade de vivenciar sua corporeidade de maneira mais livre, espontânea. “Eu gostava de tudo lá. Assim, porque a gente era solto, né? A gente brincava. Assim, o ambiente da roça mesmo. Até hoje eu adoro, sempre vou lá”.

Na infância, andavam a cavalo, iam a uma cachoeira que havia próximo de onde moravam, brincavam de argila... Era uma meninada, como diz Caio, que se juntava para brincar das mais variadas formas. Mas destaca que brincar de circo era o que mais gostava, sendo os papéis alternados, possibilitando a todos a vivências das mais diversas personagens. “Agora todo mundo casou, ficaram só as lembranças”, comenta, referindo-se aos companheiros de brincadeiras e bagunça.

Vão-se os momentos, mas as recordações persistem em sua vida e em seu corpo. Fazem parte de sua vida na atualidade e interferem no sujeito e professor que é. Um corpo marcado pelas experiências vividas e que manifesta em sua expressão, sua história.

A apresentação de si, nos momentos em que convivemos, acontecia sempre de forma cuidadosa, ainda que num estilo bastante informal. Sempre de barba feita, cabelo penteado e roupas bem cuidadas, no entanto, simples. Vaidoso, diz que sempre gostou de cuidar-se, de apresentar-se bem.

Até hoje, né, Weslei, eu vejo criança eu lembro. E meu pai não tinha condição de comprar, mas eu dava um jeito, eu comprava. Eu era vaidoso, preocupava, gostava de andar arrumadinho, essas coisas. Eu lembro disso, sabe. Às vezes eu ficava pedindo pra minha mãe. Aí depois, quando eu comecei a trabalhar... Eu comecei a trabalhar cedo, com onze anos. Eu era bem novo. Aí eu comprava... trabalhava pra comprar as coisas pra mim, sabe, perfume, tudo que eu gostava.

Geralmente de calça *jeans*, blusa de malha, tênis ou sandálias de couro, por causa do calor, sentia-se bem à vontade para arregaçar as mangas da blusa até o ombro nos dias mais quentes. Isso não configurava, entretanto, uma atitude que alguns poderiam considerar “relapsa”, de pouco cuidado com sua imagem. Apenas condizia com as altas temperaturas do verão, principalmente em uma sala de aula um tanto abafada, com pouquíssima ventilação.

Em um dia qualquer em que me encaminhava para a sala do professor para mais um dia de observação da pesquisa de campo, do início do corredor já se via uma parte de sua sala, pelo menos o quadro e a mesa do professor. Enquanto me dirigia para lá, desde aquele ponto, surpreendi-me com o que o professor vestia naquele dia, um tipo de roupa que eu não usaria naquele espaço, até refletir melhor sobre essa questão! Caio estava de jeans, tênis e uma regata azul marinho com as beiradinhas verdes e um desenho também dessa mesma cor; com os pêlos à mostra! Confesso que isso me pareceu bastante estranho, apesar de já naquele momento, tomar consciência de que, para uma mulher, aquela era uma roupa considerada “natural”, mas que na minha visão, parecia um pouco deslocada para um homem, um professor na sala de aula. Para que possam compreender o que me passou naqueles momentos, transcrevo as observações que fiz sobre o fato, após registrá-lo em meu caderno de campo:

Meu Deus! Não estaria eu com o pensamento no passado, onde as professoras tinham que conservar uma aparência recatada e discreta, cheia de pudor? Apesar de haver estudado sobre a questão dos papéis sexuais e de gênero, entendo que esses ainda permeiam meus pensamentos e será que também se fazem presentes em minhas ações? Sei que devo (e como!) pensar para além dos dualismos...

Agora, já passados uns trinta minutos, até que aquele visual não me parece mais tão estranho... Por que meu estranhamento, se nas ruas todos se vestem assim, principalmente num país tropical como aqui?  
Fiquei pensando: como que nunca estranhei esse tipo de roupa nos professores de Educação Física. Por que o espaço deles é outro, como também o fato de sua disciplina estar muito ligada ao lúdico, à diversão?  
Voltando agora do recreio, pude observar que a grande maioria das professoras estava de blusa sem mangas. Porque com Caio a situação deveria ser diferente?

Ora, sem dúvida, esse trabalho possibilitou-me, além de conhecer e demonstrar um pouco de como os professores se reconhecem e vivenciam seu corpo no exercício da docência e como interagem corporalmente com as crianças, conhecer-me melhor e pensar como vivencio minha condição corpórea. Através da análise do outro e de seus comportamentos, pude examinar-me, avaliar minha postura e tentar fazer-me melhor enquanto pessoa e profissional. Questionar meus valores, as diretrizes em que baseio meus julgamentos e ações. Obviamente não se trata de uma tarefa fácil, que não gere também um pouco de sofrimento. Mas afinal, isso é necessário no intuito de construir-me uma pessoa mais livre, tanto na dimensão das idéias como também em meu corpo, livre das amarras e dos preconceitos, dos pensamentos obsoletos que entravam uma vida mais feliz, plena e com o princípio da alteridade melhor desenvolvido. São ganhos que a pesquisa certamente pode propiciar ao pesquisador.

No cotidiano docente de Caio, a interação entre ele e as crianças acontece em várias dimensões e nuances. Seja através de um beijo jogado para uma aluna à distância, uma piscadela para outro ou mesmo aquele toque de mãos característico entre crianças e adolescentes, seguido de um “Yes!” que manifesta o sucesso em uma situação, por mais simples que possa parecer. Observei que as possibilidades

de encontro com o outro naquela sala eram inumeráveis por que, considerando o que Denise Najmanovich (2001, p. 95) infere sobre o sujeito complexo como

partícipe e co-artífice do mundo em que vive, um mundo de interação, de redes fluidas de evolução, um mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento.

O corpo Caio manifesta a todo instante sua condição afetiva e de comprometimento com o progresso educativo e pessoal daquelas crianças. Enquanto os alunos fazem alguma atividade ou prestam a atenção na explicação que é dada, ele sorri para um, faz um sinal de incentivo para outro. Gesticula muito, articula a voz para chamar a atenção dos alunos e, ademais, busca em alguns momentos introduzir em suas falas palavras que podem fazer parte do mundo daquelas crianças fora daquele contexto formal, e tantas vezes excludente da escola.

Após explicar um assunto no quadro, posicionou-se com as mãos na cintura, adiantou a cabeça e perguntou a seus alunos: “-Fragô?”, em uma linguagem tipicamente adolescente e, principalmente, vinculada e aceita fora dos muros da escola.

Olhando o caderno de uma menina, elogiou: “-Muito bem, gatinha!”, e com um garoto que saía para ir ao banheiro, recomendou: “-Não corre não, filhote”. E, como presenciado em outra situação: “Vamos fazer o exercício, colega?” Desse modo, fica claro que ele busca uma aproximação com seus alunos, seja através dessa entrada em seu mundo pelo campo da linguagem, como através das expressões corporais que constrói nessas interações. E fica evidente para mim que o trabalho é para ele motivo de prazer, fonte de realização pessoal, apesar do cansaço visível.

Esse ponto é discutido por Carvalho (1999, 2005) ao notar nos professores por ela pesquisados, tanto em suas observações como nos depoimentos, um cansaço evidente, que seria um dos efeitos do grau de solicitação emocional que sua prática lhes oportuniza. No entanto, a autora destaca que para a maioria dos professores entrevistados, essa intensidade de envolvimento emocional e afetivo com os alunos e a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem era também fonte de prazer, gratificação, realização e também de uma certa sensação de poder, o que também aparece na fala de Caio:

Eu me sinto muito bem. Gosto do que eu faço. Tenho prazer de falar que eu trabalho. Não tenho, nem, não tem rejeição, nem nada, assim, pra ficar reprimido, esse tipo de coisa. Não. Eu acho muito bom o trabalho de 1ª a 4ª, bonito. Assim, você ver o aluno começar a ler, você que tá ensinando. Parece que você vê mais o lado, assim, né, que você ta ensinando. Você vê mais os resultados dos alunos. Eu tenho o maior prazer.

Ele demonstra que seu trabalho é muito gratificante para si e que o contato com as crianças lhe dá muito prazer e que seu envolvimento com as crianças ultrapassa a perspectiva professor-aluno, sendo seu envolvimento afetivo com eles muito intenso. Diz que do que mais gosta mais do trabalho com as crianças é

o reconhecimento dos alunos. O carinho. Ter mais... Eles são mais carinhosos, valorizam mais. Ah, eu acho que é gostar mesmo. É uma coisa assim, não tem muito que explicar. Você tá ali, você fica como se fosse os filhos da gente mesmo, né?

A relação afetiva que mantém com seus alunos além de presente em sua narrativa, expressa-se materialmente na inter-relações que mantém na prática. Nesses encontros, seus corpos, professor e crianças, não fogem da demonstração do que sentem uns pelos outros, pelo contrário, acontece de uma maneira que nunca havia observado.

Em meu primeiro dia de observação, presenciei o professor, ao ganhar o desenho de uma aluna, beijar-lhe a face, dizendo ter amado o desenho. Em outra situação, um aluno foi até a mesa do professor para mostrar-lhe o caderno e Caio aproveitou essa proximidade para deitar no ombro do aluno, perguntando-lhe se o mesmo já havia terminado a lição.

Estando um aluno desanimado, como que deitado em sua carteira, o professor passando por entre as filas e observando-o, aproximou-se dele, deu-lhe um abraço enquanto incentivava-o a assumir a “posição correta” e continuar suas atividades. Assim, podemos ver que a “ordem” que o professor apregoa em sua sala não acontece somente através da imposição dura, mas também acontece essa busca por outros caminhos.

Em meu terceiro dia de observação naquela escola, o horário da merenda, em que o professor permanece com os alunos na cantina, possibilitou-me observar que os gestos de carinho do professor com os alunos não acontecem apenas nas imediações da sala de aula. Ele ficou abraçado com um aluno que não quis merendar por mais de dez minutos, andando com ele assim de um lado para o outro. Depois, aproximou-se de outro e abraçando-o, perguntou se sentia frio.

Nesse mesmo dia e recinto, uma menina aproximou-se de nós dois para perguntar algo ao professor. Elogiei o cabelo dela, que estava cheio de trancinhas, e o professor em bom som disse: “Ela é chique demais!”, beijando-lhe.

Cabe destacar que não é só o professor que busca o toque, o corpo do outro. Muitos alunos, refiro-me a meninos e meninas, ao aproximarem-se dele para perguntar algo, seja na mesa do professor, ou em outros espaços, costumam tocá-lo, abraçá-lo, em várias situações. Em um dia, preparando-se para ir ao local merenda, um aluno segurou Caio pela cintura, abraçando-o fortemente, a ponto de o

professor, rindo muito, falar alto: “- Pára, pára... Você vai me fazer cair desse jeito!”. E, depois que o aluno soltou-o, o professor o beijou no rosto.

Explicitando que a díade corpo-alma, levada a feito por Descartes, é resultado de um processo artificial, que não considera os dados totais complexos e confusos da experiência concreta, Merleau-Ponty (1994) demonstra que na experiência do corpo próprio o ser humano não percebe-se como diante de um objeto, de uma parte diferente dele mesmo. Assim, demonstra que está envolvido em uma ambigüidade estrutural, trata-se de uma consciência-corpo que deve vivenciar, experienciar sua dimensão corpórea no contato consigo mesmo e com o outro.

Que se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o meu corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar, por minha conta, o drama que o transpassa e confundir-me com ele, portanto, sou meu corpo, exatamente na medida que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito, e que nos dá apenas o pensamento do corpo, ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 268-9)

Ainda que em seu depoimento Caio não produza uma consciência reflexiva sobre sua dimensão corporal, demonstra na prática que a vivência integral de si acontece espontaneamente, sem demonstrar muita preocupação com as prescrições do senso comum de que o contato entre um homem e crianças, quando não são pai e filho, não deve acontecer de forma tão próxima. Ainda, aparenta pouco se importar com os ditames masculinistas de que não deve o homem expressar-se sentimentalmente de maneira tão efusiva.

Caio aparenta viver além dos rótulos e das limitações impostas pela sociedade, importa-se consigo mesmo, com o que quer vivenciar em sua vida, que rumos ela deve ter de acordo com o que pensa e sente. Sem dúvida, isso não traduz

que os traços da cultura não tenham margem em seus posicionamentos e ações, mas que conseguiu romper com seus liames mais coercitivos, ainda que parcialmente, no que se refere à consideração e vivência do corpo-próprio.

Os beijos em suas alunas, aconteciam em várias situações dentro e fora da sala de aula, muitos beijos em várias situações em um único dia. Seja por que acertaram uma atividade, ou acompanhando um elogio, ou simplesmente pela demonstração de carinho. Isso quer dizer que presenciei pouquíssimas vezes esse mesmo gesto com os meninos. Enquanto que esse era um gesto cotidiano com as meninas, a ponto de o professor no recreio encontrar uma aluna com sua irmã mais nova, que estudava em outra sala, e beijar as duas, perguntando se brigavam muito em casa; com os meninos a demonstração de afeto pela via do beijo não era tão comum.

As situações em que observei com relação aos meninos referem-se, como por exemplo, ao dia que o vi tocar os lábios na cabeça de um aluno, e não no rosto, depois de abraçá-lo na cantina da escola, na hora da merenda. Em outro dia, em que ensaiavam para uma apresentação que aconteceria na escola, com a ajuda da pedagoga, o professor aproximou-se de uns alunos que não queriam participar e ficou tocando-os no rosto e depois, deu um beijo na testa de um. Voltando para a sala, depois desse ensaio, deixou a fila dos meninos por último para entrar na sala. Enquanto os alunos entravam, ficou passando a mão no rosto de cada um, e em dado momento, beijou um deles no rosto. Posso acrescentar que aconteceram mais duas situações em que o vi beijar um menino, enquanto que com as meninas, eram várias.

Já havia observado, nos primeiros dias naquela escola, que na saída, com os alunos em filas, separados em meninos e meninas, perto do portão, passava



beijando cada uma das alunas no rosto. Quanto aos garotos, abraçava aqueles que buscavam despedir-se dele de maneira mais próxima.

Em outro dia, despediu-se dos alunos e alunas de maneira mais rápida. Beijou as meninas que o procuraram e quanto aos meninos, abraçou os que se aproximavam. Essa era uma questão que me parecia bastante curiosa, a razão dessa distinção dos gestos nas despedidas de acordo com o sexo dos alunos.

Um dia, aproveitando que o professor havia saído da sala, perguntei a um aluno sobre o que preferia, ter professor ou professora. Depois de dizer que era melhor ter professor, porque ele dava mais atividades, que sua aula era melhor, questionei como se relacionavam, se se abraçavam... o aluno respondeu que sim, mas que só abraçava, porque eram as meninas que beijavam.

Essa fala do garoto exemplifica como a construção da masculinidade com rasgos hegemônicos começa desde cedo, como já explicitado em outros pontos desse trabalho. Os meninos, em suas várias vivências interacionais, vão socializando-se dentre essas leis e construindo-se enquanto ser masculino. Além disso, constituindo-se enquanto homens “legítimos”, perante a sociedade.

Apesar de ter o costume de beijar as meninas nas despedidas e abraçar os meninos, passadas algumas semanas do início de minhas observações, na saída, ao término da aula, depois de haver beijado as alunas, dois meninos o procuraram, após os outros já terem saído. Em meio aos pais que se aglomeravam no portão, com essa aproximação dos alunos, abraçou um dos garotos e beijou-lhe a face. O outro, abraçando muito o professor, recebeu um beijo. Insistindo no abraço, o professor beijou-lhe novamente, dizendo e rindo: “- Chega, André! Chega!”, em uma relação bem amistosa. Em outro dia, beijou novamente esse garoto na saída da

escola, que sempre se mostrou muito próximo do professor, em uma relação mais estreita que com os outros meninos.

Quando indaguei o professor, nas entrevistas, como demonstrava afetividade a seus alunos, respondeu que

a gente... A gente abraça, beija os meninos. O maior carinho... Normal, assim... Desse jeito, tem, tem assim liberdade de chegar, de abraçar, entendeu. Tem a maior liberdade comigo. Não tem, eles ficam constrangidos de tá fazendo isso nem eu. De tá sendo carinhoso... Só nesse sentido assim.

Reconhecendo o toque, a inter-relação entre os corpos muito importante no processo de ensino-aprendizagem, como na vida em sua totalidade, parte de sua experiência para dizer da relevância do mesmo:

Eu acho muito importante. Porque você passa pra eles uma confiança, né. Igual lá na faculdade mesmo. Tem professores que já chega, abraça. Mesmo que são rígidos, cobram, mas a gente tem até prazer. Agora aqueles que já são mais resistentes a gente não tem aquela afinidade com a pessoa. Eu acho que é muito importante. Abraçar, isso ajuda muito. Uma troca de carinho.

Ele manifesta que não há distinção nas aproximações que empreende com seus alunos de acordo com o sexo, apesar de eu ter notado que o beijo é mais freqüente com as meninas. No entanto, questiono se essa não é mesmo uma realidade para ele, se realmente não tenha a mesma disposição para essas interações... Pode ser que seja mais uma questão de afinidade com as meninas, tendo em vista que, com o garoto que busca mais o contato consigo, o professor não manifesta nenhuma reticência em seus gestos expressivos de carinho. Ou, obviamente, considerando a questão política entre os gêneros, vale pensar se os meninos, de maneira geral, não deixam que se aprofunde a intimidade entre eles e o

professor, por que, como o menino citado acima disse, “homem que beija homem é veado!” – complementa.

Outra possibilidade, também na dimensão das políticas de gênero, seria o fato de o próprio professor sentir-se pouco à vontade em beijar todos meninos na saída da escola, na vista de pais e outras pessoas que por lá transitam. Considerando a mesma perspectiva de que trata o garoto acima, poderia supor que os pais não gostariam que um homem beijasse seu filho, considerando as diretrizes de uma sociedade machista e castradora.

Seja através do beijo, de um olhar carinhoso, do aconchego em seu peito, do aceno de longe, a forma como acontece talvez seja o menos importante. O que interessa é essa disposição do encontro, da troca, principalmente com a consideração de que ele contraria várias disposições que circundam sua vida, como também as de muitos homens.

Considerando que “não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, através dos signos, dos dispositivos, das convenções e tecnologias” (LOURO, 2004, p. 81), a importância do núcleo primeiro de socialização, a família, é evidente nessa construção corporal e da consciência que se tem dele, o corpo. Ou seja, as técnicas corporais (MAUSS, 1974), gestos plenos de significado, tanto da dimensão do individual, como na consideração da prática coletiva de um grupo, a que foi introduzido, na família, são sim significativas para o que o professor Caio é hoje, tanto que as disposições corporais vivenciadas por ele e seus familiares em sua infância persistem nas interações que mantém, tratando-se de força influente que impele seus corpos para a distância entre eles.

Sobre isso, cabe a referência de Melo (2004) aos autores Nunes e Silva<sup>72</sup> (1997) que tratam da sexualidade infantil, mas considero que suas palavras possam ser estendidas às questões aqui dimensionadas. Dizem da fundamental relação entre as vivências da infância e o Ser no mundo do adulto, convergindo para o entendimento de que

seja o que se pretenda ver compreendido no adulto, deverá ser buscado na esteira de sua construção durante a infância (e acréscito: na adolescência, juventude e outros tempos da vida) quase sempre vivida no nodal idílio da família patriarcal ocidental. (NUNES E SILVA, 1997, p. 13, apud MELO, 2004, p. 109)

Pensando na perspectiva do *habitus* de Bourdieu, que leva em conta a incorporação de práticas no próprio corpo do sujeito, que constituem a “hexis corporal” (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU et al., 1999), este *habitus* corporal vai muito além de um estilo próprio, ou seja, manifesta um mundo social, uma moral incorporada. Assim, nas posturas, nos gestos, os sujeitos revelam os *habitus* que os constituem, muitas vezes, desconsiderando que suas ações mais “naturais” são regidas pelas disposições duráveis, isto é, condizem com sua *hexis* corporal.

Ora, se o *habitus* corporal da família do Professor Caio não condiz com o que ele é hoje, não harmoniza com sua *hexis* corporal, como considerar a relevância da cultura familiar em sua formação, ou seja, essa cultura inscrita em seu corpo?

O próprio Bourdieu, como alerta Cuhe (2002), diz que considerar o *habitus* de classe ou grupo não significa negar a diversidade de “estilos pessoais”. Ele considera essas variantes individuais como “variantes estruturais”, pelas quais se revela a “singularidade da posição no interior da classe e da trajetória”

---

<sup>72</sup> NUNES, C.A.; SILVA, E.. **As manifestações da sexualidade na criança**. Campinas: Século XXI, 1997.

(BOURDIEU<sup>73</sup>, apud CUCHE, 2002, p. 174). Isso significa dizer que o habitus não tem uma dimensão determinista, rígida, mas que ele é susceptível de transformações, passível de mudanças no decorrer da trajetória dos grupos ou indivíduos.

Nessa perspectiva, a experiência de Caio vem confrontar que

A tênue e distante participação do pai no cotidiano do filho reforça o temor de que ele não consiga sentir-se 'senhor de si mesmo'. Esse distanciamento do pai inibe o menino a buscar relações pautadas na qualidade das trocas afetivas. (NOLASCO, 1997, p. 23)

Apesar das dificuldades que poderiam advir da relação complicada e asséptica com o pai, Caio alcançou empreender outros rumos afetivos. Assim, entendo que ele, percorrendo caminhos, espaços e tramas diversos, foi construindo-se diferentemente do experimentado nas relações com seus familiares. Situações e pessoas que lhe possibilitaram novas vivências e sentimentos no e pelo corpo, abrindo-lhe perspectivas e horizontes talvez ainda não vividos.

Essas experiências influenciaram para que ele pudesse romper com o modelo pré-estabelecido pelo seu contexto sócio-cultural. Nessa direção, cabe expor as lembranças que ele traz à tona nos depoimentos acerca de suas vivências na pré-escola, que exemplificam os matizes de experimentação e vivências corporais distintos que podem ser alcançados na vida social.

Aí eu lembro que eu gostava muito dela. Ela chama Paulina. Isso aí foi na educação infantil. E ela era ótima! A gente pendurava na perna dela assim, sabe. Ela deitava com a gente assim no chão. Era uma festa! Era ótimo! [...] Ótimas lembranças, até hoje. Depois, com o passar do tempo... Ela também é efetiva aqui na prefeitura. Aí a gente vai às reuniões juntos. Aí a gente conversa; tenho uma boa relação até hoje com ela.

---

<sup>73</sup> BOURDIEU, Pierre. *Le Sens Pratique*. Paris: Minuit, 1980, p. 101.

Diferentemente dos hiatos corporais vividos na família, com a professora mencionada, o toque acontecia naquelas vivências relacionais. E isso era para ele motivo de prazer e, sem dúvida, tratam-se de momentos importantes em seu ser-estar no mundo hoje, porque da pré-escola, essas são as recordações daquela época que emergem em sua narrativa.

Outro ponto que aparece em seu depoimento e que tem relação com sua vivência e, conseqüentemente, com a construção corporal e ao seu ser-professor atual, está vinculado ao período da segunda série. Nessa época, tinha uma professora que diz tê-lo marcado muito afetivamente.

Estiveram juntos por dois anos, na segunda e terceira série. Manifestou que ao final do ano, quando ela disse que era o último dia deles juntos, disse ter chorado demasiadamente. A relação que haviam construído, ele com seus colegas e a professora estava ficando para trás, o que o deixou muito triste.

Sobre essa questão de demonstrar seus sentimentos, ao contrário do que apregoa a masculinidade hegemônica, cujas prescrições estão profundamente inscritas nos corpos de muitos sujeitos do sexo masculino, diz que não se importa de demonstrar o que sente, pelo contrário. Nesse ponto, destaca que seu comportamento é muito diverso do pai, assim se expressando:

Eu tenho o coração mole também igual a minha mãe. Choro à toa, emociono... Meu pai não. Eu nunca vi meu pai chorar, sabe. Minha mãe não, minha mãe... Eu sou igual ela. Choro por qualquer coisa. Até com cena de novela eu emociono.

Tendo passado por uma cirurgia no pé nessa mesma época, da segunda série, apesar de o pai levá-lo carregado para a escola todos os dias, não destaca essa sua atitude. Mas demonstra um carinho especial por um colega de sala que o

levava de um lado para outro na escola, a todos os espaços que precisavam alcançar.

Eu fiz cirurgia no pé, e eu tava com a minha perna toda engessada. Aí eu não podia ficar faltando, né? Aí tinha um aluno lá que chama Augusto, aí ele ficava me carregando. Meu pai me buscava depois da aula e me levava todo dia, nesse período que eu não tava podendo andar. Aí ele me carregava, levava pra merendar, levava no banheiro. Ele era... Isso aí. [...] Eu tenho o maior carinho por ele. Ele me ajudava. Ele me ajudava porque ele era mais forte, gordo, sabe.

Apesar dessas experiências, possivelmente dentre muitas outras que não surgiram em seu depoimento, serem muito significativas para a apreensão de uma nova realidade corporal, da possibilidade de seguir novas vias nessa questão, diferentemente do que era vivenciado no interior de sua casa, cabe dizer que não só de práticas agradáveis com relação ao corpo se faz sua vida além dos limites do contexto familiar.

Após ter vivido momentos novos, a afetividade no corpo na época da pré-escola, essa mesma instituição, no ano seguinte, vem trazer para o professor Caio sua outra face, aquela que comumente se esconde na maioria das escolas, que caminha disfarçada, mas que não deixa de manifestar-se nos atos mais cotidianos de seus agentes. Ora oculto, ora explícito, com suas forças agindo nos corpos dos alunos, o papel da educação escolar na construção de corpos dóceis.

Depois eu entrei na primeira série, que eu repeti, foi a única vez que eu repeti, sabe. Eu lembro que eu não sei porque eu repeti porque eu não tive problema depois com nada. E essa professora que me reteve na época, né, aí com o passar dos anos.[...]. E ela batia, sabe, na época. Ela beliscava, ela dava regüada. E eu vivenciei, porque na minha época a escola era tradicional. [...] E também, assim, ela batia, sabe. Gritava com a gente. [...] Ela beliscava, ela tinha uns unhões. Beliscava, reguada, andava com uma régua dentro da sala, quem tivesse olhando pra trás, não precisava nem tá conversando não, ela dava uma reguada na cara. Ela batia.[...]. Porque não

era só com os meninos que eram mais difíceis não. Era com todos assim que ela fazia, sabe. Eu lembro dela fazer isso com todos os outros meninos na sala. [...] Mas foi só ela também. Depois as outras não.

Agindo literalmente sobre o corpo dos alunos, essa professora trouxe para Caio, também, uma reprovação com a qual ele não contava.

Porque na época pra mim foi uma surpresa porque já entrei na escola, quando eu fui na educação infantil, eu já sabia escrever meu nome todo, porque a minha irmã me ensinava. Eu tava praticamente lendo, sabe. Foi um ano, né, de educação infantil. Quando eu fui pra primeira série eu já praticamente já lia. Eu lembro direitinho dessa coisa. Antes de eu ir pra aula eu lembro eu treinando o meu nome. Eu tenho essas coisas na minha cabeça. Então eu acho... Eu não sei, eu não posso afirmar isso, mas eu acho que ela não gostava de mim na época, essa professora. Porque eu lembro, que os meninos que estudavam na minha sala, a gente sabe, né, quem sabe e eu tinha certeza que eu passava, sabe. Aí depois foi uma bomba, né? Eu tomei bomba na época. Eu fiquei assim, super desiludido, porque eu tinha certeza que eu ia passar. Porque tudo que dava eu sabia fazer, os meninos não sabiam e teve uns lá que passaram. [...] Depois, não tive problema mais nenhum não. E até hoje também nunca, graças a Deus, peguei recuperação.

Passado muito tempo, indo trabalhar em uma escola, Caio encontrou-se com ela, ele professor efetivo e ela contratada, destaca. Questiona se ela refletiu sobre as atitudes que tinha com os alunos e, nas conversas que mantiveram, comentou-lhe que a única reprovação que teve foi com ela. Sobre essa conversa, expõe que “ela ficou um pouco justificando. Falou assim: ‘Ah, mas foi bom pra você, não foi?’ Tipo assim... Falei assim: ‘Ah, foi, né. Talvez’. Ela ficou achando assim que ela fez a coisa certa. Mas eu acho que ela era muito nervosa, muito autoritária mesmo.”

Pesaroso do que vivenciou nessa época, reflete sobre as atitudes dessa professora, enfatizando que “não pode agir de qualquer jeito com o aluno. Tem que ter um certo respeito, né. Você não pode colocar a mão. E ela não era assim não.” Esse seu mundo-vivido, repercute profundamente em sua prática pedagógica, dado que infere, em outro momento de sua narrativa, que



eu sou rígido até um certo ponto, sabe. [...] E até questão da escola também. A escola tem normas, que a gente, os alunos tem que tá cumprindo as normas também. Então eu deixo bem claro o jeito que eu gosto de trabalhar e os que não cumprem, com certeza eles vão ter a pena deles, que é ficar sem recreio, e eu cumpro, ficar sem informática. Eu faço porque eles já têm que aprender desde cedo que eles têm que ter um bom comportamento dentro de sala de aula. Que é fundamental, porque senão não tem aprendizagem. Você tá explicando e tem três conversando. Eles não vão aprender. Então é preciso trabalhar essa concentração... Mas nesse sentido. Eu negocio muito com os alunos também. Às vezes ele faz alguma coisa errada, aí ele me pede pra ir pro recreio, se eu ver que ele tá sendo sincero eu até deixo, sabe. Então, assim, eu sou muito flexível. Não tem assim... Não é só aquela rigidez que eu não volto atrás. Não. Depende de cada situação, dependendo...

Pontua que as diferenças na prática não se dão de acordo com o sexo dos professores, mas de acordo com a postura que buscam em seu trabalho. Que ele busca em seu cotidiano como professor, a partir do que viveu enquanto aluno, trazer as coisas que foram significativas, que contribuíram para que fosse uma pessoa melhor. Assim, Caio infere que:

eu procuro ter a minha postura mais, assim, de ter diálogo. Lógico que na hora certa, né? Não é toda hora também, tem que ter os momentos que para a aula, que conversa e tudo... [...] No meu trabalho eu procuro ser amigo, tem total liberdade comigo, né. Que a gente tem alguns professores, os que eu tive... Tem que ter também uma coisa que eu não aproveitei de nenhum. Engraçado que na faculdade eles são mais próximos... Assim, isso é o ponto positivo. Mas os meus professores de quinta a oitava, a gente não tinha liberdade de tá falando de algum problema. E os meus alunos falam tudo. Eu deixo, eu acho bom eles tarem falando pra tá conhecendo também esses alunos. No meu tempo não tinha isso. A gente talvez tava com vários problemas e não deixava falar, queria dar aula.

O professor considera que no exercício da profissão, na prática pedagógica em si, homens ou mulheres podem fazê-lo muito bem, ainda que as diferenças aconteçam de sujeito para sujeito, considerando sua formação, gostos pessoais, postura, dentre outros fatores. No entanto, pensa que na questão relacional, nas

interações com os alunos, os professores-homens, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, esforçam-se mais nessa dimensão que as mulheres, tendo em vista que buscam sua aceitação nesse contexto ou pelo fato de quererem “dar-se” mais, numa forma de compensação ou resposta ao que os outros poderiam considerar dele.

Fortemente marcado pelas políticas de gênero, o conceito do professor demonstra que ele busca seu “lugar” naquela escola, seu espaço garantido e a certeza de que, para a comunidade escolar, pode fazer sim um bom trabalho, inclusive na questão afetiva, em que está vinculada as práticas do cuidado.

Eu acho que diferencia porque a gente já tem essa coisa na cabeça que de primeira a quarta série é pra mulher. Aí, então, o quê que acontece? Então eu acho que a gente tenta ser mais, assim, até por causa mesmo de rejeição, ser mais carinhoso com os meninos... Trabalhar o lado emocional mesmo. E eu noto assim que muitas professoras, pra elas é normal está dentro de uma sala de aula. Então não preocupa muito com isso. Às vezes não tem essa questão emocional com o aluno.

Desse modo, Caio vai (re)constituindo-se como professor nas interações com seus alunos, com seus pares, com a comunidade escolar. Também seu corpo está em constante construção, partindo de sua estrutura anátomo-fisiológica e dos costumes aos quais esteve/está enredado. Ou seja, ele transporta de suas vivências exteriores à escola em que atua, como também constrói nesse espaço, concepções e práticas de corporeidade que repercutem no exercício da docência. O que sente, o que experimenta em seu corpo tem relação com os significados outorgados a si mesmo, nos espaços sociais pelos quais caminha. E no contexto da sala de aula, ou da escola como um todo, vai ressignificando valores, modificando posturas, redimensionando sua condição nesses espaços. E o espaço, como apontam Vianna

& Castilho (2002), é ponto importante na consideração da vivência da sala de aula a partir da estimulação dos sentidos:

Outro parceiro estimulante é o espaço. O relacionamento com o espaço inclui, primeiramente, o relacionamento com os espaços internos de cada um, os microespaços das articulações, entre os ossos, entre as partes do corpo. Sua compreensão pode gerar tanto a atenção cuidadosa consigo mesmo quanto uma boa aula de anatomia. Sem dizer que facilita a concentração, a escuta interna. Fora e ao redor de nós, poderíamos delimitar um espaço próximo, ocupado por nosso corpo, um espaço 'pessoal'. O espaço em que gesticulamos, nos abrimos para o outro ou fechamos só para nós. A amplitude desse espaço vai depender, a cada momento, de nosso objetivo e de nossa necessidade [...] Reconhecer o espaço equivale a criar uma *presença*, uma marca. Dessa forma, você e seu aluno não fazem tão-somente parte de uma massa. São *indivíduos*. (VIANNA & CASTILHO, 2002, p. 31-2, grifos dos autores)

E no espaço da sala de aula, Caio, em seu cotidiano, vai conhecendo-se, experimentando(se), remodelando a vivência de sua corporeidade e buscando nas interações que empreende, a significação de seu trabalho e de sua vida.

Satisfeito com seu trabalho junto das crianças, apesar das possibilidades de alcançar no ensino de quinta a oitava série, com a conclusão de seu curso de matemática, não pensa em deixar o contexto em que atua. Sobre o curso, comenta que vai ajudá-lo e muito também a melhorar sua prática no estágio em que atua, justificando, assim, que não aceitaria cobranças para que ele fizesse valer seu diploma na atuação em níveis mais avançados da educação formal.

Então, o professor Caio segue sua vida em um contexto que valoriza, que idealizou quando criança, que lhe dá prazer e cumula sua vida de significados e sentimentos. Caminha por entre corpos, infantis e adultos, mas não se trata de um passar por eles, ou de um resvalar apressado. Ele interage intensamente com os aromas, peles, cores, texturas e emoções. E segue, modificado, (re)construído por

encontros e ausências outras. Lembranças que impregnam seu corpo e sua memória.

Nesse sentido, um poema, cujo autor não consegui identificar, coincidentemente, estava no quadro da sala de Caio quando entrei nesse espaço, no primeiro dia de observação de seu cotidiano docente. Abaixo dele, havia algumas questões de interpretação para os alunos que, se expandidas, poderiam referir-se a mim, ao professor, a todos nós. Fala de um tempo vivido que deixou saudades, mas que na materialidade, no retorno, já não tem o mesmo sabor de outrora. São momentos que ficaram na lembrança, mesmo em meio a uma vida com seus conflitos, repressões, ausências. Momentos que repercutem no eu atual, no corpo, na existência.

Imagens de onde eu moro

Trago em minha memória  
Imagens da velha praça  
Onde muito brinquei  
No meu tempo de criança.

Grandes árvores, boas sombras  
Também bancos e chafariz  
Hoje restam boas lembranças  
Desse tempo tão feliz.

São tantos ônibus e prédios  
Pessoas num vai e vem  
Ninguém pára, ninguém olha  
A praça já não encanta ninguém.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A gente se acostuma para não  
se ralar na aspereza,  
para preservar a pele  
Se acostuma para evitar feridas,  
sangramentos, para esquivar-se  
da faca e da baioneta, para poupar o peito.  
A gente se acostuma para poupar a vida  
que aos poucos se gasta, e que gasta,  
de tanto acostumar, se perde em si mesma.”

Marina Colasanti

Elucidar a construção identitária desses homens-professores, buscando conhecer sua história de vida e, principalmente, tentando compreender como eles percebem seus corpos e interagem corporalmente com as crianças, não foi uma empreitada fácil. Mas sabíamos disso, eu e minha orientadora, desde o início de nossos trabalhos. Do mesmo modo, como tínhamos consciência, também, de que perscrutar a realidade é ter a certeza de encontrar muito mais indagações que respostas. Mesmo assim, acredito ter alcançado os objetivos propostos, quando tomo este texto como uma das possíveis leituras da temática nele pesquisada e interpretada.

Ainda que eu não faça menção na introdução, aventuro-me a fazer uma breve comparação, nestes últimos parágrafos, das narrativas orais e do que foi por mim observado dos professores, considerada a riqueza da realidade com a qual tive contato. Sem, contudo, buscar considerá-los a partir de uma mesma medida, ousou

ponderar algumas semelhanças e contrastes entre os mesmos, na espreita do que diz o sociólogo francês Alain Caillé (1998, p. 19) “se as ciências humanas e sociais não tentassem estabelecer a existência de invariantes antropológicas, sociológicas ou culturais, então seria melhor desistirem de tudo já e pararem de aborrecer a todos com suas histórias”.

Provenientes de classes sociais desfavorecidas economicamente, os três professores demonstraram em suas narrativas as dificuldades financeiras que enfrentaram para que pudessem estudar, preparar-se para a docência. Contudo, tal particularidade não emergiu como na pesquisa de Cardoso (CARDOSO, 2004, p 137), a percepção do magistério como “uma fuga dos homens de classe popular como uma facilidade ocupacional em tempos de crise de emprego”. De acordo com o autor, a escolha profissional dos professores investigados por ele, estaria diretamente associada às suas condições financeiras.

Ainda que a profissão possibilitasse que ascendessem social e financeiramente, ela não transpareceu nas narrativas como a única via para essa realização. Caio e Carlos Roberto, diferente de “Coringa” que entrou no magistério “por acaso”, mas que tomou gosto pelo mesmo e não pensa em deixar, declararam que sempre pensaram em ser professor. Eles escolheram a carreira dentre outras, como “Coringa” também o fez, ainda que no princípio, para o último, tenha sido uma opção ao acaso. Mas ainda assim não deixa de ser uma escolha. E também, os cursos universitários que ele fez reafirmam sua busca pela carreira docente, o que não o impede de querer também trabalhar com pesquisas ambientais aliadas à docência, como deseja.

Nas relações familiares a proximidade corporal entre eles e os pais não era situação comum, como demonstrado nos relatos. Não que eles, os pais, estivessem

ausentes de sua vida (exceção para Carlos Roberto, com o pai falecido desde quando ele era muito pequeno), mas a relação corpo-a-corpo era superficial, reticente. Nessa perspectiva, os professores indicaram que gostariam que a convivência pudesse ter acontecido em outros termos, mais permeável. E ficou evidenciado que as influências desse mundo (não) vivido na família traz conseqüências diretas sobre como concebem e vivenciam seu corpo. Essa observação não pressupõe que os três professores conduziram sua vida na mesma direção do experimentado no núcleo familiar, dado que cada um construiu-se enquanto ser corpóreo e tem a corporeidade distinta entre si e dos que compõem seu lugar social base. Isso, em grande medida, pelas experimentações em outros contextos e interações vivenciados. Contudo, em contato com os seus, as prescrições e *habitus* familiar permanecem com alguma variação, como é a experiência de Carlos Roberto nas relações afetivas com a mãe, hoje, tendo eles conseguido romper muito pouco com esses hiatos corporais nas interações que mantém com os familiares.

Também, na história de vida dos três professores, emerge em maior ou menor grau, o fato de, nas instituições escolares, haverem sido submetidos ao poder controlador, disciplinador em/de seus corpos (FOUCAULT, 2002), o que deixou marcas profundas em si e que influem e ajudam a delinear sua concepção de educação e prática docente. Mas na contramão dessa força poderosa, que cerceia e coloca os corpos “no lugar”, eles também encontraram professores que possibilitaram que conhecessem e concebessem sua corporalidade e a vivência de sua corporeidade de modo distinto, fazendo com que se sentissem sujeitos mais completos, se sentissem mais “gente”. E são justamente esses professores que permaneceram positivamente na memória e transcendem o corpo desses homens-

professores quando deles falam, manifestando em seu olhar, na voz, nos gestos, a alegria da possibilidade desses encontros.

Dos professores que abraçavam Carlos Roberto, quando ele buscava o encontro corporal com o outro e consigo próprio; da professora que, contra as expectativas e prescrições de todos os outros, trata “Coringa” de “meu filho” em um momento que ele precisava desse aconchego, ou daquelas outras que o tiravam do espaço castrador da sala de aula, com o qual não tinha nenhuma afinidade, para as apresentações artísticas na escola; da professora que rolava no chão com Caio e os outros alunos, ou ainda daquela que tinha bom humor e “cabeça aberta” para novas questões que invadiam o mundo social e particular de cada um. De todas essas evocações ficou a lição, a certeza da possibilidade de experimentarem e viverem o corpo, ou novos corpos, dado que eles são múltiplos, polissêmicos, multifacetados.

E essa construção corporal é contínua, levando-os a assumirem uma estética ou uma plasticidade corporal em sua prática docente, como também em outros âmbitos de sua vida, (re)construída no cotidiano, em contato com os outros e diante das situações que vão acontecendo.

De origens sociais semelhantes e com experiência de socialização no que se refere ao corpo um tanto quanto próxima em alguns pontos; como também as representações da sociedade com as quais tiveram que lidar de que nas séries iniciais não “era lugar de homem”, cada um deles constitui-se identitariamente enquanto corpo masculino de maneira diferente, tendo em vista suas histórias, sua subjetividade, suas experiências. E na docência, cada um percebe e vivencia o corpo de um modo no contato com as crianças, mas que, em certa medida, revela o que podem oferecer (ou devem) de si. Fato que me leva a pensar ou melhor, a ousar e dizer dessas relações mantidas com os alunos na lógica do que Marcel Mauss



(1974) observou, descreveu e formulou magistralmente na “teoria da dádiva”, no “Ensaio sobre a dádiva”, publicado em 1924.

Em seu estudo sobre o “regime do direito contratual e do sistema das prestações econômicas entre diversas seções ou subgrupos de que se compõem as sociedades ditas primitivas” (MAUSS, 1974, p. 41) o autor, em um método de comparação cuidadoso, estuda algumas sociedades determinadas e trata dos princípios, razões e grau das trocas de dádivas<sup>74</sup>. Assim, nesse ensaio, descreve as forças que governam as obrigações de “dar, receber e retribuir” nas sociedades antigas e suas repercussões em parte de nossa sociedade.

Mauss observa que nesse complexo de fatos, “tudo se mistura, tudo constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas”, (MAUSS, 1974, p. 41) e são definidos pelo autor como fenômenos sociais totais, dado que neles

exprimem-se ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas [...], sem contar os fenômenos estéticos nos quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que mantêm essas instituições (MAUSS, 1974, p. 41).

As considerações de Mauss tem a finalidade de demonstrar de que as trocas efetuadas nas sociedades analisadas são concomitantemente livres e obrigatórias. O que significa dizer, como por ele evidenciado, que o ato de dar não é desinteressado. Ou seja, não existe a dádiva sem a expectativa de retribuição. “Dar e retribuir são obrigações, mas organizadas de modo particular em cada caso” e a

---

<sup>74</sup> Não me proponho, neste ponto, a discutir de modo mais aprofundado esse importante trabalho de Mauss, até mesmo porque não condiz com o objetivo deste trabalho, como também a consideração de minha restrição teórica nesse campo, dada sua complexidade e exigência de tempo e fôlego para o empreendimento, de que no momento não disponho. Apenas aponto, em linhas bem gerais, a teoria da dádiva, para que possa sinalizar as trocas simbólicas que presenciei entre os professores pesquisados e seus alunos.

dádiva “produz a aliança, tanto as alianças matrimoniais como as políticas, religiosas, econômicas, jurídicas e diplomáticas” (LANNA, 2000, p. 175).

No entanto, a dádiva não se constitui tão somente de presentes materiais, mas também de visitas, festas, esmolas, comunhões, heranças, dentre muitas outras “prestações”. Assim, “não se trocam exclusivamente bens e riquezas, móveis e imóveis, coisas economicamente úteis. Trata-se, antes de tudo, de gentilezas, banquetes, ritos, serviços [...] em que o mercado é apenas um dos momentos”. (MAUSS, 1974, p. 45).

Aprofundando o conceito de símbolo, em uma época em que Durkheim já assinalava para uma concepção de sociedade como uma realidade de ordem simbólica, uma totalidade ligada por símbolos, como demonstra Caillé (1998), para Mauss,

símbolos e dádivas são idênticos [...] ou pelo menos co-extensivos – num sentido que ainda está por explorar. Não há dádiva que não exceda, por sua dimensão simbólica, a dimensão utilitária e funcional dos bens e serviços. E, reciprocamente, o que é o símbolo, senão as palavras, gestos, atos, objetos [...]? Assim, a dádiva e o símbolo são de fato co-extensivos, ou reversíveis, mas de um modo difícil de entender, cuja melhor apreensão talvez seja a formulação de Camille Tarot<sup>75</sup> (1996): ‘o símbolo maussiano do símbolo não é a palavra ou o fonema, é a dádiva’. (CAILLÉ, 1998)

O dar é “livre e obrigatório” e, ao mesmo tempo, “interessado e desinteressado”. E essa ligação entre o simbolismo e a obrigação de dar, receber e retribuir, que interessa mais de perto a esta dissertação, e que é destacada na consideração de Marcos Lanna (LANNA, 2000, p. 176), quando afirma:

‘dar e receber’ implica não só uma troca material mas também uma troca espiritual, uma comunicação entre almas.

---

<sup>75</sup> TAROT, Camille. Du fait social de Durkheim au fait social total de Mauss, un changement de paradigme? *La Revue du MAUSS semestrielle*, 8, 1996, 2o. semestre.

[...] Ao dar, dou sempre algo de mim mesmo. Ao aceitar, o recebedor aceita algo do doador. Ele deixa, ainda que momentaneamente, de ser um outro; a dádiva aproxima-os, torna-os semelhantes.

Assim, “presentear alguma coisa a alguém é presentear alguma coisa de si” (MAUSS, 1974, p. 56). Nesse ponto, cabe o entendimento de que a troca permite a comunicação entre as pessoas, a intersubjetividade, a socialibilidade (LANNA, 2000), o que pôde ser observado por mim nas interações entre os homens-professores e as crianças.

O trabalho em si, já seria uma dádiva em qualquer sociedade capitalista, como sugere Mauss na conclusão de seu ensaio. Sobre isso, cabe resgatar a representação do magistério como uma profissão-missão, em que o professor doa de seu saber, doa de si para seus alunos. Independente dessa representação, a docência, como qualquer âmbito de trabalho, trata-se mesmo de uma troca, da tarefa pelo salário, do saber pelo saber, considerando que ambos, professor e alunos, aprendem nas interações que mantém. Mas que o lugar do primeiro é de propiciar conhecimento aos segundos.

No entanto, o que quero aqui destacar são as particularidades da prática de cada professor investigado que poderia ser associada (ainda que talvez, inescrupulosamente) à teoria da dádiva.

Se “Coringa” não oferece o abraço a seus alunos, também não nega, como diz, porque deve colocar-se no lugar do outro, da criança. Ganhar um presente e retribuí-lo faz parte do jogo, do esquema dádiva. Nesse ponto, vale considerar que as etiquetas sociais estão estreitamente implicadas à etnografia da troca, aspecto que pode ser também vislumbrado no texto de Malysse (2002), quando trata da cordialidade funcional que sustenta as relações corporais brasileiras, em especial a do povo carioca. Não quero, entretanto, dizer com isso que “Coringa” apenas busca

atender a uma expectativa social, mas que se trata de uma correspondência do abraço esperado.

“Coringa” oferece às crianças mais de si, do que as outras professoras, de acordo com sua visão. Quando está com elas, diz que realmente está com elas: senta no chão, joga com os meninos e meninas na quadra, arrisca-se a sujar, a arranhar ou torcer o dedo do pé. Oferece tempos e espaços diferentes para a efetivação do processo pedagógico aos alunos e a vivência mais livre de sua corporeidade<sup>76</sup>. Mas, seria por ventura uma oferta desinteressada? Penso que não. A dádiva produz aliança, e o professor não deixa de gozar da retribuição da oferta de si. Ele vivencia e mantém seu lado “moleque”, que faz, ao seu ver, que tenha menos rugas e outras marcas do tempo que outras pessoas da sua idade. Diverte-se, encontra prazer no trabalho; curte a sinceridade e o envolvimento das crianças para as coisas que propõe. Exercita e conserva o “tesão pedagógico”, a que faz referência.

Agora, cabe destacar “há algo perigoso no ato (ou na forma, destaco) de dar, há sempre o perigo de não sermos aceitos” (LANNA, 2000, p. 180). Se antes “Coringa” também trocava abraços, toques mais explícitos de carinho com/no corpo das crianças, a experiência lhe mostrou que a oferta talvez não devesse acontecer na mesma medida que antes, e para evitar constrangimentos e sofrimentos futuros, medidas cautelares (corpo desconfiado!) fizeram com que (re)construísse uma estética corporal para sua prática docente.

Na mesma perspectiva, Carlos Roberto manifesta de seu “estar inteiro” no trabalho cotidiano com as crianças, ainda que seja um corpo reticente, é o todo que tem ou pode oferecer. Prepara suas aulas com esmero e cuidado, oferece a escuta

---

<sup>76</sup> Ainda que sejam professores comprometidos com a preparação e efetivação de suas aulas, permito-me não adentrar no aspecto didático dos mesmos, tendo em vista não ser esse o recorte da pesquisa.

atenta, o olhar carinhoso, os bilhetinhos, os desenhos no caderno de cada aluno, os elogios freqüentes. As atividades sempre impecáveis do ponto de vista estético, a sala cuidadosamente decorada com motivos infantis. Dispõe o ombro amigo, a conversa doce, a presença atenta e disponível. Faz de presente sua disponibilidade de continuar com as crianças que “precisam” dele, no lugar de buscar melhores salários, como lhe foi ofertado em certa ocasião.

Mas não nos esqueçamos que se trata de uma troca. Para Carlos Roberto, o que mais ganha nas interações, no contato diário com as crianças, é a emoção, os sentimentos que perpassam essa relação. As cartinhas dos alunos que recebe e emocionam, o carinho e reconhecimento que recebe de cada um, o aprendizado concretizado, que lhe deixa de “lágrimas nos olhos só de ver”. O brilho do olhar do aluno que o faz feliz. Destaca ainda o aprendizado que tem nessas interações, demonstrando que recebe e reconhece a troca. “Então eu acho, assim, muito gratificante, sabe” – diz o professor.

Dentre os três professores, Caio, como discutido anteriormente, é o que tem a expressão dos sentimentos corporais no corpo alheio mais espontânea. Ganha abraços e beijos e os retribui, ainda que não na mesma medida para meninos e meninas. Mas se o beijo não acontece para todos, oferece o afago na cabeça, o aconchego do corpo infantil em seu peito, o abraço constante. Dos alunos destaca o carinho, as lembranças que leva para casa daqueles momentos vividos, ganha sorrisos, acenos, beijos à distância e no toque corporal. Ganha ainda o reconhecimento de bom professor da escola e dos pais, e a alegria da aprendizagem alcançada por seus alunos.

O que os três ganham? Experiências, novas possibilidades e maneira de viverem seus corpos? No tempo e espaço o corpo se constrói. E essa construção se

dá principalmente nas interações face a face (GOFFMAN, 1999) que os sujeitos mantêm. Desta perspectiva, entendo que a construção corporal dos professores aqui investigados, como demonstrado em suas densas narrativas, aconteceu pelos/nos caminhos por eles enveredados, nas relações que mantiveram com os pais, irmãos, outros familiares, professores, amigos, alunos, parceiros, dentre tantos outros sujeitos que cruzaram suas vidas, considerando ainda que o corpo está submetido e sustentado pela conjuntura cultural, porque no corpo “estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ele ser o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1995, p. 39).

Diante disso, a estética corporal dos professores do modo como é por cada um experimentada, passa pelos desafios de romper com barreiras individuais que cada um carregou (e/ou ainda carrega) em si, devido a sua subjetividade e experiências, como também pelo social, na direção do que propõe Mauss (1974) e Rodrigues (1983), dentre outros, que apontam as normatizações sociais que tentam moldar o corpo, em culturas distintas, através de sistemas de classificação. Nesse sentido, há um código, como aponta Rodrigues (1983) tendo em vista suas pesquisas, que rege as relações com o corpo. Essas regras, compreendidas como esse código, exerce um poder social na vida dos sujeitos. Segundo ele,

Quer sejam simétricas ou assimétricas, formalmente promulgadas em lei e feitas observar pela força policial do Estado, quer sejam acordos informais sancionados pela tradição, quer sejam cumpridas ou não, as regras, associadas a valores sociais, transformam a ação e a inação em expressão e constituem todos os comportamentos em mensagens significantes: funcionam como um código. (RODRIGUES, 1983, p. 34)

Desse modo, os professores têm suas ações impregnadas das normas sociais que vão internalizando na convivência em sociedade. Essas regras e informações normatizadoras são naturalizadas pelos sujeitos em formas de leis, modismos e costumes, fazendo com que tenham suas (inter)ações por elas orientadas. Ainda que almejassem comportar-se de outras formas, as rupturas acontecem em intensidade e modo diferentes de um para outro, considerando, diante disso, que o corpo se trata sempre de um produto cultural não acabado, estando em construção contínua.

E já finalizando, que não é sem tempo!

Considerando que originalmente o símbolo, *sumbolon*, era um anel (o círculo, a aliança, o que liga, a roda) atirado ao chão e quebrado em duas partes, cada uma levada por um amigo, separados, de maneira que cada fragmento só se encaixava na sua metade original, “já que a fratura real, que une simbolicamente, é sempre singular, diferente de qualquer outra” (CAILLÉ, 1998), busquei trazer os três homens-professores para a roda, simbolicamente, para que pudesse examinar os fragmentos de sua história que, agregados, pudessem dizer do que eles são hoje e de como vivem seu corpo e têm-no nas (inter)ações com as crianças.

Uma roda que evoca várias imagens e gira em direções destoantes, afinadas, múltiplas. Da roda vida, a vida, o cotidiano, ao movimento de corpos que cantam enquanto giram de mãos dadas, alguns de olhos fechados, buscando aumentar a estesia do momento. Corpos infantis e adulto masculino que, se a princípio não remetem ao contexto da educação formal de crianças, não significa que não estejam lá, girando, movendo-se, experienciando(-se), interagindo, aprendendo uns com os outros.

Roda que oportuniza as trocas, a dádiva, os intercâmbios. Emoções, sentimentos, medos, receios, contradições, alegria, constrangimentos; aprendizado! Três homens-professores que permitiram que um outro entrasse nesse círculo que girava ao seu redor com imagens, concepções e vivências diferentes das que ele trazia consigo. Que mostravam para ele que os corpos são polissêmicos, de acordo com o momento, a situação, a abordagem, a identidade predominante naquela hora. E que outros corpos podem substituir aquele que não cabe mais ou pouco condiz com o contexto.

Os reflexos ao redor também indicavam que a masculinidade também não existe mais, porque as estampas que ecoavam eram muitas: distintas, divergentes, excludentes, complementares, dentre incontáveis outras. Múltiplas!

Caíram na roda. Ou melhor, caímos na roda. Naquela que significa “estar na boca do povo”, haja vista o estranhamento da sociedade, dado que, a diferença quando é pequena, ou é pouco acentuada, acaba por tornar-se alvo de intolerância e comentários; como também na roda da ciência, que possibilita a alguém como eu, atrevidamente, investigar a vida do outro...

Digo caímos (nós, eles e eu) porque, no transcorrer deste investimento e desse movimento, que começou lá no primeiro encontro de orientação, percebi também que as leituras, os debates, as releituras, o “mergulho no texto” são importantíssimos para nós pesquisadores, tanto individualmente como em uma dimensão mais abrangente. Entretanto, foi o campo, “o mergulho no campo”, o contato com esses professores, dentre outras pessoas que encontrei nessas idas e vindas à Divinópolis, que me permitiram confrontar a teoria, colocá-la em prática na análise do outro, ou na ousadia de ir além na compreensão da construção e reconstrução identitária daqueles professores, e, principalmente, do meu percurso.



Foi essa proximidade corporal que fez repercutir em mim a noção de que trazia (e ainda trago, infelizmente, alguns que teimam em resistir em mim) conceitos e visões que insistem em naturalizar comportamentos e juízos baseados em princípios superados, ou que assim já deviam ser.

Vislumbrei outros caminhos, percursos e possibilidades de viver o corpo, o corpo masculino e o corpo masculino na docência, que não são, sem dúvida, a mesma coisa. Ademais do aprendizado que carregarei em meu(s) corpo(s), também a pesquisa me possibilitou a descoberta de outra roda, a da ciência: enquanto possibilidade de trocas, de mudanças de rumos, de correção e reconstrução de caminhos, de ser e fazer amigos, de refazer a vida a cada instante!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade**. Lisboa: Fim de século Edições, LDA, 2000, 2 ed.
- ALVES, Nilda. Como o nosso corpo passa a ser o de professora? In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **O corpo que fala dentro e fora da escola**. RJ: DP&A, 2002.
- ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza. **Corpo: a busca de si, esse estranho... no encontro com o outro**. Campinas, 1997. Dissertação (mestrado). Unicamp, Faculdade de Ed. Física, 1997.
- APPLE, Michael W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, fev. 1987, N. 60, p. 3-14.
- ARAÚJO, Marlene de. **Faces do corpo na condição docente: um estudo exploratório**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Minas Gerais.
- ARRILLA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehau; MEDRADO, Benedito (Ogs). **Homens e Masculinidades: outras palavras**. SP: ECOS/Ed 34, 1998.
- BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. RJ: Nova fronteira, 1993.
- BIEDMA, José. Cuerpo Fugaz. In: **A Parte Rei - Revista de Filosofia**. N.14. Abril de 2001. Disponível em: <http://serbal.pntic.mec.es/%7ecmunoz11/cuerpobied.pdf> Acesso em 22 de jul. 2005.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Inrtodução, organização e seleção de Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. In: **Educação e Realidade**. 20 (2): 133-184, jul./dez. 1995.
- BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. BOUDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 229-237.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. RJ: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BROWN, Peter. **Corpo e sociedade. O homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo**. RJ: Jorge Zahar Editor, 1990.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, fev. 1988, N. 64, p. 4-13.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAILLÉ, Alain. Nem Holismo nem Individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 13, n. 38. São Paulo, Outubro de 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091998000300001&lng=en&nrm=&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300001&lng=en&nrm=&tlng=pt). Acesso em 20 de junho de 2006.

CALDAS, Dario; QUEIROZ, Mário. O novo homem. Comportamento, moda e mercado. CALDAS, Dario (Org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

CARDOSO, Frederico Assis. **A Identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora de lugar?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARDOSO, Heloisa. O Homem: sua alma, sua “anima”. In: BOECHAT, Walter (Org.) **O masculino em questão**. Petrópolis, Vozes: 1997.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: ED. Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto. Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens. . In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta, PASSOS, Mauro (Orgs.) **A escola e seus atores – educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-114.

CAVALARI, Thaís Adriana. **Consciência corporal na escola**. Campinas, 2005. Dissertação (mestrado). Unicamp, Faculdade de Ed. Física, 2005..

CECCHETO, Fátima Regina. **Violência e estilos de masculinidade**. RJ: Editora FGV, 2004.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. In: **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995, p. 185-206.

CORTÊS, Celina. Durinho como o delas! Deixar bumbum sarado, bem definido, agora também virou o sonho dos homens. **Isto é**, n. 1848, 23 março 2005. Disponível em <[http://www.terra.com.br/istoe/1849/medicina/1849\\_durinho\\_como\\_o\\_delas.htm](http://www.terra.com.br/istoe/1849/medicina/1849_durinho_como_o_delas.htm)>. Acesso em 21 de out. de 2005.

COURTINE, Jean-Jacques. O Stakhanovistas do Narcisismo: Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana de corpo. In: SANTANNA, Denise B. De (Org.) **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

COUTO, Luciana N. A deserotização do corpo: um processo histórico cultural. IN: ROMERO, Eliane. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**. São Paulo: Papyrus, 1995.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARRILLA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehau; MEDRADO, Benedito (Ogs). **Homens e Masculinidades: outras palavras**. SP: ECOS/Ed 34, 1998.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru. 2 ed., SP: Edusc, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 3 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DAMATTA, Roberto. Tem pente aí? In: CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas,:Papyrus, 1995.

DEMARTINI, Zeila de B. Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, ago. 1993. N. 86, p. 5-14.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Campinas, 2000. Tese (doutorado). Unicamp, Faculdade de Educação, 2000.

DUTRA, José Luiz. “Onde você comprou essa roupa tem para homem?”: A Construção de masculinidades nos mercados alternativos de moda. In:GOLDENBERG, Mirian (Org.) **Nu & Vestido. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. São Paulo: Editora Recors, 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel.**Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOURNIER, Marcel. Marcel Mauss ou a Dádiva de si. In: Revista **Brasileira de Ciências Sociais**, n. 21, ano 8, São Paulo, fevereiro de 1993.

FRAGA, Alex Branco. Pedagogias do corpo: marcas de distinção nas práticas escolares. IN: SILVA, Luiz Heron da (Org.) **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo - cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

FRAGA, Alex Branco. Corpo nosso de cada dia: por onde ele anda, por onde ele vai? IN: **Motrivivência**. Ano XI, nº 15, Agosto de 2000b.

GARRETAS, Maria Milagros Riviera. **Nombrar el mundo en femenino: Pensamiento de las mujeres y teoría feminista**. Barcelona: Icaria, 2003.

GATTI, B. A. "Os Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, pp. 85-90, 1996.

GENTILE, Paola. O papel positivo do homem na educação de crianças. In: **Revista Nova Escola**. Jun/jul de 2005, Ano xx, num. 183.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ: Guanabara Koogan, 1989.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDENBERG, Mirian (Org.) **Nu & Vestido – Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002

GOLDENBERG, Mirian. A crise da masculinidade na mídia. In: TRAVANCAS, Isabel e FARIAS, Patrícia (Orgs.). **Antropologia e comunicação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 169-180.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GROSSI, Miriam. O masculino e o feminino na educação, in GROSSI, p. & BORDIN, J. (Orgs.). **Paixão de aprender**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GROSSI, Yonne & FERREIRA, Amauri C. A Narrativa na Trama da Subjetividade: Perspectivas e Desafios, no prelo.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IZQUIERDO, Maria Jesús. Uso y Abuso do conceito de gênero. In: VILANOVA, Mercedes (comp.) **Pensar las diferencias**. Barcelona: ICD/ Universidad de Barcelona, 1994.

JESUS, Adilson Nascimento de. **Vivências corporais: proposta de trabalho de auto-conscientização**. Campinas, 1992. Dissertação (mestrado). Unicamp, Faculdade de Ed. Física, 1992.

JOSEPH, Isaac. **Erving Goffman e a microssociologia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 4 ed. Piracicaba: editora UNIMEP, 2004.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia - Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

KÖHLER, Carl. **História do Vestuário**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LANNA, Marcos. Nota sobre Marcel Mauss e o Ensaio sobre a dádiva. In: **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 14, junho de 2000. p. 173-194.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – um conceito antropológico**. 17 ed. São Paulo: Zahar, 2004, p. 07-65.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: Catani, D. B. et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa V. (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n.25, p. 59-75, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCAS LUCAS, Ramón. Cuerpo humano y visión integral del hombre. In: **Revista Gregorianum**. Num. 76, 1995, p. 125-146.

LUDKE, Menga e MARLI, André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALYSSE, Stéphane. Em busca dos (h)alteres-ego: olhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. RJ / SP: Editora Record, 2002.

MARTINS, Paulo Henrique (Org.) **A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAUSS, Marcel. As Técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. V. 2. São Paulo: Edusp, 1974.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. V. 2. São Paulo: Edusp, 1974.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MELO, Leila Mara; ROMERO, Elaine. A construção de gênero no contexto familiar e escolar. In: **Revista de Motricidade** - (do PROCIMH), Número 0, agosto de 2000. Disponível em: [www.castelobranco.br/prppg/revista/Textos/arquivados/00/opiniao\\_02.htm](http://www.castelobranco.br/prppg/revista/Textos/arquivados/00/opiniao_02.htm) Acesso em 16 de set. 2005.

MELO, Sônia Maria Martins de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Campinas, SP: 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MINAYO, Maria. C. de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2001.

NAJOMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GRACIA, Regina Leite (Org.) **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOLASCO, Sócrates Álvares. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco: 1995.

NOLASCO, Sócrates Álvares. Um homem de verdade. In: CALDAS, Dario (Org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, escrever** In: Revista de Antropologia. Volume 39, n. 1, São Paulo, 1996.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o Esquema Corporal, Imagem Corporal, a Consciência Corporal e a Corporeidade**. Campinas, 1995. Dissertação (mestrado). Unicamp, Faculdade de Ed. Física, 1995.

PESSANHA, Eunice C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da Nossa época, v. 34)

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. **História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)**. Texto apresentado na 27ª Anped. Caxambu, 2004.

PREVE, Ana Maria Hoepers; CORRÊA, Guilherme Carlos. Tudo passa pelo corpo. In: **Motrivivência**, Ano XI, num. 15, Agosto de 2000.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Bendito é o fruto entre as mulheres: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental na região Norte de Minas Gerais**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiame, 1983, 3 ed.

RODRIGUES, José Carlos. **O Corpo na História**. RJ: Fiocruz, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil: classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação – sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANNA, Denise B. de (Org.) **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.



SANTANNA, Denise B. de. A história e os modelos de corpo. In: **Pro-posições**, v. 14, n. 2 (41) – maio/agosto de 2003.

SANTIN, Silvino. **Educação Física - uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Liv: Unijuí, 1987.

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma ocupação do gênero feminino**. São Paulo, 1997. Dissertação (mestrado). Programa de Psicologia social da PUC-SP.

SIEBERT, Raquel Stela de Sá. As relações de saber-poder sobre o corpo. In: ROMERO, Eliane. (org.) **Corpo, mulher e sociedade**. São Paulo: Papirus, 1995.

SANT'ANNA, Denise B. de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTIN, Silvino. **Educação física - uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Liv. Unijuí, 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In **Educação e realidade**. Porto Alegre, n. 16, p. 5 -19, jul.dez. 1990.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental**. RJ: Editora Record, 2003, 3ª ed.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo de felicidade**. Campinas: Autores associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, Andréia C. L. Frazão da. Gênero e descrições corporais na hagiografia mediterrânea do século XIII: um estudo comparativo. In: THEML, Neyde; BUSTAMANTE, Regina M. C.; LESSA, Fábio de Souza. **Olhares do Corpo**. RJ: Mauad, 2003.

SILVA, Sergio Gomes da. Masculinidade na História: a construção cultural da diferença entre os sexos. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2000(b), 20 (3), p. 8-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Carmen. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **A busca do conhecimento através da consciência corporal: uma nova tendência**. Campinas, 1992. Dissertação (mestrado). Unicamp, Faculdade de Ed. Física, 1992.

SOUZA, Gilda Mello e. **O espírito das roupas: a moda no século dezenove**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens na escola. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta, PASSOS, Mauro (Orgs.) **A escola e seus atores – educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 183-198.

TREVISAN, João Silvério. O espetáculo do desejo. Homossexualidade e crise do masculino. In: CALDAS, Dario (Org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **O corpo que fala dentro e fora da escola**. RJ:DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: GARCIA, regina Leite. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. RJ: DP&A, 2002.

VELHO, Gilberto. (1981). Observando o familiar. In E. O. Nunes (org). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro. Zahar editores.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. RJ: DP&A, 2002.

VIGARELLO, George. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (Org.) **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

VIGARELLO, George. A história e os modelos de corpo. In: **Revista Pro-posições**, v.14, n.2 (41) – maio/ago. 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.