



**Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto Fernandes Figueira  
Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher**

**– Tem Homem na Escola !!!**  
*Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância*

**Carlos Eduardo Coelho da Costa**

**Rio de Janeiro**

**Abril / 2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto Fernandes Figueira  
Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher**

**– Tem homem na Escola !!!**

*Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância*

**Carlos Eduardo Coelho da Costa**

Tese apresentada à Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher do Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

**Orientador: Prof. Dr. Romeu Gomes**

**Rio de Janeiro  
Abril / 2007**

**FICHA CATALOGRÁFICA NA FONTE  
INSTITUTO DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO  
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EM SAÚDE  
BIBLIOTECA DO INSTITUTO FERNANDES FIGUEIRA**

C837t Costa, Carlos Eduardo Coelho da  
- Tem homem na escola!!! Um olhar sobre o corpo / identidade masculino na educação/saúde da infância / Carlos Eduardo Coelho da Costa . – 2007.  
viii. , 139 f. , il.

Tese ( Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher ) - Instituto Fernandes Figueira , Rio de Janeiro , 2007.

Orientador : Romeu Gomes

Bibliografia : f. 131 – 138.

1. Educação . 2. Identidade de gênero . 3. Saúde pública . 4. Criança . 5. Masculino . I. Título .

CDD- 22ª ed 370.11

**Índice**

<b>1. Recorte Temático e Relevância da Pesquisa</b>	<b>01</b>
<b>2. Objeto do Estudo</b>	<b>12</b>
<b>3. Objetivos do Estudo</b>	<b>25</b>
<b>4. Referencial Teórico – metodológico</b>	<b>26</b>
4.1 Corpo	26
4.1.1 Identidade e Corporeidade	32
4.1.2 O Corpo/Identidade Masculino	37
4.2 Psicomotricidade: um campo de saberes sobre o corpo em movimento	43
4.3 - Categorias Analíticas	48
4.3.1 Diálogo Tônico	49
4.3.2 Memória Corporal	51
4.3.3 Imagem Corporal	53
<b>5. Desenho de Estudo</b>	<b>57</b>
<b>6. Campo de Estudo</b>	<b>67</b>
6.1 Algumas Considerações sobre o Acesso ao Campo	70
6.2 – Quem são esses homens?	74
<b>7. Análise de Dados</b>	<b>79</b>
7.1 1º. Objetivo	79
7.2 2º. Objetivo	94
7.3 3º. Objetivo	108
<b>8. Em Direção à Conclusão</b>	<b>125</b>
<b>9. Referências</b>	<b>131</b>
<b>10. Apêndice</b>	<b>139</b>

## Resumo:

A pesquisa teve como tema central o lugar do corpo/identidade masculino na educação/saúde da criança. Em geral, objetivou analisar as singularidades do encontro com o corpo masculino nos cuidados profissionais da educação na promoção à saúde na infância. Os objetivos específicos foram: problematizar o significado de profissionais da educação fundamental acerca do “corpo/identidade masculino” como fator de desenvolvimento para a identidade do menino e da menina; analisar os esquemas posturais e gestuais que revelam os diálogos tônico-emocionais entre corpo masculino e infante; identificar os limites e as potencialidades da presença do masculino nos cuidados com a infância. Utilizou-se a metodologia qualitativa na forma de “estudo de caso”, envolvendo três escolas, sendo duas na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e uma no município de Nilópolis (RJ). Nessas instituições, focalizou-se o ambiente escolar, tendo como critérios fundamentais a presença do professor homem regendo turmas no primeiro segmento, além de professoras mulheres que lecionassem disciplinas transversais para a mesma turma. Foram realizados registros em vídeo e entrevistas com os profissionais homens - regentes de turma, professoras, pais e gestores. Na análise, foram contempladas as categorias: diálogo tônico, memória corporal e imagem corporal, a partir da perspectiva das Ciências Sociais, da Psicomotricidade e do Pensamento Complexo. No que se refere aos resultados, destacam-se os seguintes: a importância da presença masculina na educação/saúde na infância; a adequação e eficácia de condutas do docente homem, apesar de diferenciadas das condutas da professora; a possibilidade do professor homem

gerir as situações do escolar no primeiro segmento ou mesmo na educação infantil. Concluiu-se que as questões de gênero necessitam ser melhor abordadas nos ambientes de educação e saúde, sendo uma questão até de cidadania a presença de ambos os gêneros nos ambientes que se voltam ao cuidado da infância, onde possamos rever a iniquidade de gênero, que pode ceifar homens de seus afetos e mulheres de sua racionalidade, desvalorizadas pelo mito de superioridade masculina.

Palavras chave:

saúde pública; educação; criança; identidade de gênero; masculino

**Abstract:**

The central theme of the research was the place of the male body/identity in children education/health. In broad terms, its aim was to analyze the singularities of the encounter with the male body during professional care in education and in the promotion of child health. The specific goals were: to problematize the importance of elementary school professionals in relation to the “male body/identity” as a development factor of the boy or girl’s identity; to analyze the postural and gestural schemes that reveal the tonic-emotional dialogues between male and infant bodies; to identify the limits and potentialities of men in childhood care. A “case study” qualitative methodology was used, involving three schools, two of them located in Rio de Janeiro (RJ) and one in Nilópolis (RJ). In these institutions, the focus was the school environment, having as main criteria the presence of the male teacher in primary education classes, alongside female teachers of cross-disciplinary subjects in the same groups. Male professionals, teachers, parents and school managers were interviewed and videotaped. The categories of tonic dialogue, body memory and body image were contemplated in the analysis, under the perspectives of Social Sciences, Psychomotricity and Complex Systems. The following can be highlighted: the importance of the male presence in children’s education/health; the adjustment and efficiency of the male teachers’ conduct, albeit different from the conduct of the female teachers; the possibilities for the male teachers to deal with school situations in primary education, or even in pre-school. The conclusion is that the matters of gender need a better approach in the areas of education and health, for the presence of both genders in the

environments where child care takes place is even a question of citizenship. In these environments, we should be able to review the inequality between genders that can make men part from their affections and women – lowered by the male superiority myth – from their rationality.

Key words:

public health; education; children; gender identity; male.

### Agradecimentos:

- ❖ Ao Prof. Dr. Romeu Gomes, meu orientador, pelo acolhimento e acompanhamento constantes;
- ❖ Às Profas. Dras. Martha Lovisaro, Lecy Consuelo e Márcia Couto, componentes da banca examinadora, que trouxeram grandes contribuições;
- ❖ Ao IFF/FIOCRUZ pela aceitação e viabilização do projeto, em parceria com o CAPES;
- ❖ Às escolas (gestores), professores, alunos e pais, que permitiram a realização da pesquisa;
- ❖ Ao amigo Eduardo Bernandes, pela exaustiva tarefa de digitalização das imagens a partir do material bruto e a maravilhosa edição do DVD;
- ❖ Ao amigo Marcello Lino pela realização da linda trilha sonora do DVD e pela revisão do Abstract;
- ❖ Às revisoras Heloísa Castro e Ana Maria Araújo pelo esmero e rapidez;
- ❖ À minha filha Raíssa Costa pela ajuda na realização da capa e a preparação e colocação das imagens na tese;
- ❖ À Érica Alexandra Coelho Castelo Branco Villaça, minha prima querida, pelas impressões das diversas versões da tese;
- ❖ Às amigas Maira Ruiz e Hennriette Souza e Mello pelas contribuições e sugestões e à amiga Cida Bezerra pela ajuda com a finalização gráfica;
- ❖ E a todos aqueles e aquelas que direta ou indiretamente possibilitaram a realização deste sonho.

## **1. Recorte Temático e Relevância da Pesquisa**

Nosso foco temático busca refletir, a partir da interface Saúde/Educação, sobre o papel do homem (corpo/identidade masculino) em sua atuação na espiral evolutiva da infância, como cuidador/educador, distinguindo seus multifacetados aspectos, no sentido de instaurar um campo dialógico em prol de intervenções mais coerentes com as necessidades manifestas pelos infantes em seus vários ambientes interacionais.

A assistência à infância, tanto no âmbito escolar, quanto em instituições de saúde e consultórios terapêuticos, é realizada, quase que de todo, por mulheres. Em grande parte, isto se dá pela tradição dos cuidados de maternagem, estando registrado em nosso imaginário social a presença da mãe como condição de bom desenvolvimento e saúde para a criança.

Com as mudanças nos papéis femininos e masculinos na sociedade contemporânea, a presença masculina no ato de cuidar e educar tem aumentado, gerando muitas polêmicas e estranhamentos referentes ao exercício de funções tipicamente “femininas”. Quando isso acontece, a eficácia de suas atuações e até sua “verdadeira” masculinidade são postas em questão.

Tais modificações nas expectativas sociais, originárias das transformações globais econômicas e geopolíticas que se ocorreram nos EUA desde o início do século XX – e que se estenderam ao Canadá, Austrália e alguns países da Europa Ocidental – (Cechetto, 2004), foram impulsionadas pelos movimentos feministas e gays, nos anos 1960, acabando por caracterizar o que alguns autores denominam de “crise do masculino”.

Sobre o tema, DaMatta (1997) afirma que há poucas décadas o homem tinha de comportar-se “como tal”, devendo ter atitudes e desejos exclusivamente masculinos, sob a ameaça de ter sua masculinidade colocada em dúvida.

O autor se refere à padronização quanto às ações masculinas e femininas, que era absoluta, e, sendo discutida a partir dos deslocamentos ocorridos, acabou por gerar uma grande crise de valores no universo masculino, especialmente em função da revisão do espaço no mercado de trabalho e nos papéis de marido e pai.

A despeito do interesse crescente sobre o lugar do homem na criação dos filhos valorizando sua presença e participação, o lugar do masculino como cuidador na educação/saúde ainda é um terreno desconhecido. Em oposição aos encontros mãe-filho, exaustivamente abordados e revistos pelos estudos que buscavam desvendar as bases de um desenvolvimento saudável na infância, as pontuações a respeito da função masculina, em especial paterna, atribuem ao pai um lugar de coadjuvante na criação dos filhos, delimitando sua ação por meio do verbo, da distância determinada pela palavra, numa relação “descorporificada”.

Badinter (1985), em sua obra *O mito do amor materno*, contribui para a ampliação de nossa reflexão, trazendo-nos modificações culturais no decorrer da história e apontando para as mudanças ocorridas no “lugar do pai” e a emergência de uma mãe cuidadora apenas a partir do fim do século XVIII, quando a imagem paterna teria sido eclipsada pelos valores sociais vigentes, muito calcados nos interesses das classes dominantes, com a justificativa de que o pai seria absolutamente incapaz da educação moral e física dos filhos, trabalho delicado,

inadequado às necessidades da vida social, devendo dedicar-se à defesa do território e à produção de proventos.

Badinter (1993) nos mostra, já em seus estudos sobre masculinidade, que as conseqüências da carência paterna são tão graves como as da materna, pois encontrar o pai significa não só se separar bem da mãe, mas também encontrar uma referência imprescindível de identificação masculina tanto para a menina quanto para o menino, já que a condição humana torna necessária a relação com ambos os gêneros para um desenvolvimento harmônico da identidade.

A partir de Merleau-Ponty (1994), podemos compreender que estas interações são realizadas pelas corporeidades dos sujeitos em jogo, mediante os repertórios pósturo-gestuais de cada corpo/identidade.

Segundo este autor, o conceito corpo é associado à motricidade, à linguagem, à experiência vivida, à poesia, assim como à percepção, à sexualidade, ao sensível e ao invisível, sempre se apresentando como um fenômeno complexo, nunca sendo passível de redução ao estado de mero objeto, já que é comunicador de nossa identidade social e de gênero.

Portanto, na construção dos gêneros se faz necessário o confronto com os corpos masculino e feminino, uma vez que o gênero deve ser visto numa perspectiva relacional.

Entendemos gênero, na concepção de Scott (1988), como uma construção sócio-cultural dos papéis masculinos e femininos que se configuram como padrões comportamentais, representações socialmente compartilhadas. Distingue-se do sexo, que se "refere ao domínio biológico do homem e da mulher" (RAMOS, 2000, p. 44).

Outro autor de extrema relevância que clarifica esta questão é Connel (1997, p. 6), quando afirma que:

O gênero é uma forma de ordenamento da prática social. Nos processos de gênero, a vida cotidiana está organizada em torno ao cenário reprodutivo, definido pelas estruturas corporais e pelos processos de reprodução humana. [...] O gênero é uma prática social que constantemente se refere aos corpos e ao que os corpos fazem, mas não é uma prática social reduzida ao corpo. Sem dúvida o reducionismo apresenta o reverso exato da situação real. O gênero existe precisamente na medida que a biologia não determina o social.

Convergindo com esta perspectiva, Schraiber, Gomes e Couto (2005) em seu artigo: “Homens e saúde na pauta da Saúde Coletiva” nos alertam para a importância das pesquisas em saúde incluírem um olhar para as masculinidades e suas influências na vida social, observando, contudo, que:

É fundamental evitar reduzir as análises apenas a traços ou características diretamente associáveis ao hegemônico ou ao seu polar, marginalizado, pois na vida cotidiana deve-se levar em conta a posição concreta e particular dos sujeitos em cada grupo de referência. E nesse concreto particular os matizes são extremamente relevantes, mais do que por vezes a identificação genérica e simplista de hegemônico versus marginal. Voltar-se para uma aproximação de gênero implica requalificar o agrupamento "homens". Implica, ainda, tomar as masculinidades como seu eixo estruturador, construindo, assim, um leque novo de questões para pensar homens e mulheres, como sujeitos com necessidades concretas a serem consideradas em todas as formas de interação. Se a tomada dos homens como objeto, para entendê-los e também às mulheres, representa o esforço empírico concreto de realizar a categoria gênero, o produto de tal esforço efetivamente constituirá uma contribuição da perspectiva de gênero para renovar o conhecimento e as práticas da Saúde Coletiva.

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário não associarmos mecanicamente o gênero masculino ao ser homem e o gênero feminino ao ser mulher, de forma excludente. Não nos resta dúvida que, quanto mais um homem se aproximar do modelo hegemônico do gênero masculino, mais chances ele terá de ser aceito como homem na cultura que adota tal modelo – o mesmo ocorrendo com a mulher. Porém, tanto no ser homem quanto no ser mulher estão presentes os modelos dos gêneros masculino e feminino. Nesse sentido, o ser homem se ancora na dialética entre masculino e feminino. O resultado dessa dialética fará com que tenhamos masculinidades, refletindo no ser homem diferentes estilos no desempenho de papéis masculinos determinados socialmente numa determinada cultura. Em outras palavras, a subjetividade é um fator de mediação para que expectativas sociais e individuais cheguem a uma síntese do que é ser homem. O mesmo ocorre com o ser mulher no diálogo dos gêneros feminino e masculino hegemônicos.

Junto a essas considerações, observamos que o ser homem ou ser mulher não se configura apenas em função dos modelos de gêneros, sejam eles hegemônicos ou não. Além da mediação da subjetividade, a classe social e aspectos étnico-raciais, dentre outros fatores, atravessam os modelos de gêneros para que cheguemos a uma interpretação do que é ser homem e o que é ser mulher em um grupo social, em determinado momento histórico. Essa reflexão nos faz pensar que o corpo/identidade masculino – denominado de homem por uma cultura – é um reflexo de inúmeros fatores.

A partir destes referenciais, algumas questões aparecem:

*Como a identidade de gênero interfere nos efeitos da interação na infância?*

*Quais as conseqüências de interagir com um corpo masculino ou feminino?*

Tais questionamentos nos parecem relevantes quando nosso foco de interesse recai sobre a construção saudável da unidade psicomotora<sup>1</sup> na infância, base de toda a sua construção subjetiva – sua identidade, assim como sobre as condutas mais eficazes na assistência à sua saúde/educação.

Sobre o conceito de identidade, Siqueira (1997) nos recorda que:

Pode-se considerar que o conceito de identidade traz, pelo menos, três noções implícitas: a) a idéia de igualdade, tal como propalada na modernidade através da declaração dos direitos do homem; b) a idéia complementar de singularidade, ou seja, de que todo homem é único, singular; e c) a idéia de que o sujeito singular, portador de uma história pessoal constituída através de suas relações com outros sujeitos e inscrita no movimento da história, pode se reconhecer na sua individualidade [...] a presença do outro é condição de possibilidade para a constituição e afirmação da identidade.

Os processos identificatórios advêm de raízes corporais, nas quais são determinantes as interações e impregnações culturais na absorção da gestualidades e padrões espaciais de nossos grupos e parceiros.

Como nos revela Louro (2000, p. 14):

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim a identidade. E, aparentemente o corpo é inequívoco, evidente por si; em conseqüência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de 'marcas' biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados na cultura e são, continuamente, por ela alterados.

---

<sup>1</sup> A Unidade Psicomotora é representada pela integração dinâmica dos sistemas (afetivo, cognitivo, motor, relacional) que compõem o sujeito (AUCOUTURIER, 1996).

Essa impregnação cultural ocorre com ambos os gêneros, no entanto, no que se refere aos registros advindos das interações com o corpo masculino Badinter (1993, p. 80) afirma que: “o contato não é neutro, como pensava Rousseau. [...] Uma relação estreita com um homem adulto deve reforçar a identidade do menino e anular os **maus hábitos herdados do corpo-a-corpo com a mãe**<sup>2</sup>.”

E, como complementa o analista junguiano Guy Corneau (1991, p. 83), “ver outros homens [...] tocá-los, falar-lhes, confirma em cada um a identidade masculina”.

O autor denuncia uma certa fragilidade na identidade em geral, em especial a dos homens, apontando para “o silêncio dos pais”, sua ausência física ou emocional, como a principal de suas causas. O “silêncio” afetivo entre os pais (membros do sexo masculino do casal parental) e seus filhos e filhas produziria fracassos em seus processos identificatórios, que seriam determinantes em suas condutas no mundo. Segundo o mesmo autor (1991, p. 24): “Para chegar a ser idêntico a si mesmo, é preciso ter sido idêntico a outro; é preciso ter-se estruturado incorporando, ‘colocando-se no seu corpo’, imitando alguém”.

Recorda-nos o autor que a presença ou ausência paterna na vida da criança interfere intensamente em sua capacidade de acessar a agressividade (afirmação de si e capacidade de defender-se), a sexualidade, o sentido de exploração assim como o logos, entendido como a aptidão para abstrair e

---

<sup>2</sup> Grifo nosso. Badinter refere-se à simbiose que pode se tornar perniciosa à inserção da criança no social

objetivar. Baseado nas pesquisas clínicas do junguiano Stevens<sup>3</sup> resume o que constitui uma frustração muito grande das necessidades da criança quanto às interações com o pai, ressaltando em seu primeiro item que:

A ausência prolongada do pai, não importa por qual motivo, seja o abandono puro e simples ou uma hospitalização que implique a separação prolongada [...] provoca a falta de confiança em si mesmo, timidez excessiva e dificuldades de adaptação (p.29).

Este silêncio também é reproduzido nos grupos extra-familiares, em que a imagem da “mãe-substituta” é flagrante e a figura masculina é quase inexistente. A creche, a escola, o hospital e os consultórios ilustram bem o quanto estamos impregnados pela cultura que possuímos – cuidar é tarefa feminina.

No universo da prática psicomotora, do qual fazemos parte, a assistência é quase que exclusivamente feminina, corroborando, num primeiro olhar, as características encontradas em outras áreas de atuação educacional e clínica. Contudo, quando em momentos de exercício pessoal como terapeuta, assim como quando em observações da atuação de outros profissionais homens, além das figuras paternas, pudemos identificar singularidades, além de observar que a presença masculina pode ser benéfica no cuidado com diversos quadros psicopatológicos. Isto põe em questionamento tanto a hipótese da figura feminina como a mais indicada sempre para os cuidados infantis, quanto a que supõe indiferente ou irrelevante, para o processo de construção subjetiva na infância, a interação com o corpo masculino ou feminino, exceto nos aspectos de sustentação biológica, indicando o lugar dos genitores, doando seus gametas, ou

---

<sup>3</sup> Stevens A *Archetypes, a natural history of the self* – William Morrow – 1982:111

de funções e papéis simbólicos, como no viés da psicanálise, que aborda os papéis paterno e materno, podendo ser exercidos a despeito do gênero de seus executores.

O cotidiano das ações em saúde é o lidar com os discursos maternos/femininos em sua capacidade de cuidadora e de melhor informante sobre as variações comportamentais e de desenvolvimento do filho, acreditando-se, com isso, que a partir desse encontro também pode ocorrer o intercâmbio necessário à prevenção ou tratamento do quadro patológico apresentado.

Como afirma Neubauer (1989, p. 193):

Em uma época em que as mães, a família ou a tradição cultural não solicitavam aos pais tomarem parte nos primeiros cuidados da criança, fez-se um certo número de presunções: 1. A mãe é primariamente a pessoa que nutre, enquanto o pai é a pessoa que provê. Suponho que esta idéia foi transmitida a meninos e meninas através de gerações. O pai entrava “em jogo” somente quando as crianças ficavam mais velhas. 2. Estudos psicológicos parecem indicar que, quando os pais realmente participam dos primeiros cuidados, suas atitudes são substancialmente diferentes das mães. Terem essas diferenças impacto sobre a evolução ulterior e serem elas um tanto inapropriadas às necessidades do bebê são questões que restam ser respondidas. 3. A criança “escolherá” o genitor de acordo com sua fase psicosssexual de evolução. [...] Numerosas observações documentam a capacidade que o bebê tem de precoce ligação e apego ao pai. Alguns capítulos enfocam o desenvolvimento de gênero da criança, quando o pai é um dispensador primário de cuidados.

Se acreditarmos que uma criança, para estabelecer um caminhar harmônico em seu equilíbrio somatopsíquico, necessita do casal parental, a aproximação do pai e a qualidade de suas interações são fatores de grande influência no estado de saúde ou doença da criança.

Em nossa pesquisa de mestrado *Relações Psicomotoras do Bebê Hospitalizado* (COSTA, 1998), pudemos constatar proibições impetradas ao pai com relação ao pernoite nas enfermarias pediátricas, revelando uma das facetas da ausência de uma visão ampliada do lugar da figura paterna e, conseqüentemente, do masculino nos cuidados com a criança.

Assim como habitualmente ocorre nos vários espaços clínicos e terapêuticos que se ocupam de crianças, a figura paterna nem é solicitada nas entrevistas ou devoluções clínicas, exceto nos casos de ausência materna ou da impossibilidade de estruturar com ela uma definição de condutas.

A alternância entre pai e mãe, especialmente nos momentos de estresse, como na hospitalização, tem demonstrado muitos benefícios para a criança, que pode continuar suas incursões ao meio, sem uma quebra da referência com ambos, podendo viver a sustentação necessária na ultrapassagem desta solução de continuidade. (COSTA; MELLO, 2002)

Ainda hoje se olha de forma preconceituosa, especialmente nos países latinos, para a participação ativa do homem na vida cotidiana da criança como em suas tarefas diárias de alimentação, de vestir, no acolhimento nos momentos de dor e sofrimento etc., tarefas essas, em geral, exclusivas do feminino.

A partir da revalorização do papel paterno e, por conseqüência, do homem na saúde da criança, faz-se necessário a compreensão da especificidade da relação homem-infância.

Contudo, em virtude da escassez de estudos a respeito, cabe analisar como se dão as interações da criança com o corpo/identidade masculino à luz da psicomotricidade em aliança com as ciências sociais e a filosofia, respeitando a

complexidade e multiplicidade de fatores que as compõem, em prol de detectar as influências deste corpo masculino em seu exercício na promoção da saúde/educação na infância.

Tal aliança se faz pertinente porque, segundo Loyola (1999), é nas Ciências Sociais que encontramos uma abordagem sobre a sexualidade que vai além do caráter ético-normativo-terapêutico, tradicionalmente focalizado por diversos campos, a exemplo da medicina e da psicanálise. Tal abordagem toma a sexualidade como uma via de pensar o social e a sociedade.

Louro (2000, p. 11) nos esclarece a relação entre sexualidade, gênero e corpo, quando afirma que:

Através de processos culturais definimos o que é ou não natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. 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 por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

## 2. Objeto de Estudo

Definimos como **objeto de nosso estudo** as interações do corpo masculino na promoção da saúde da infância, segundo a ótica de profissionais da educação que aí atuam (professores, coordenadores, orientadores) e a partir de ações presentes nessas interações, no ambiente escolar.

Quando buscamos perceber a importância da presença do corpo/identidade masculino no ambiente escolar, uma questão relevante nos surge inicialmente: que motivações levam à distribuição de profissões segundo o gênero, identificando a prevalência cultural e social nas influências determinantes às escolhas de homens ou mulheres diante do mercado de trabalho.

Segundo Cortez (2000, p. 2):

Estudos efectuados sobre esta temática apresentam como característicos os traços de instrumentalidade, independência e dominância associados ao gênero masculino e os traços de expressividade, dependência e submissão ao gênero feminino (MACCOBY, 1988; AMÂNCIO, 1994). Os modelos tradicionais de diferenciação de papéis sociais associados aos gêneros irão criar comportamentos estereotipados fortemente enraizados [...].

Os estudos desta pesquisadora acentuam problemáticas ligadas à questão da(s) cidadania(s), ao princípio de igualdade de gêneros ou mesmo em relação à inclusão/exclusão social, sublinhando, não apenas a discriminação face às mulheres, mas também frente a elementos masculinos, demonstrando a necessidade de um reenquadramento de suas identidades sócio-profissionais (CORTEZ, 2000).

A autora nos esclarece que, apesar de continuarem sendo discriminadas, apresentando uma taxa de atividade inferior à dos homens, assim como maior frequência de desemprego, salários mais baixos e menor participação em cargos de gestão (CORTEZ, 2000), em algumas profissões (docência, enfermagem etc.) as mulheres “constituem uma força majoritária, o que pressupõe uma ‘identidade feminina’ socialmente reconhecida” (p.2).

Ressalta, ainda, o papel da escolaridade quando afirma que, embora a família, como “agente socializador antecipatório primário”, seja crucial no processo de aprendizagem social, a escola tem igualmente muita influência, “condicionando e implementando a discriminação entre os gêneros”.

Seus estudos contribuem para uma reflexão em torno desta problemática, propondo o surgimento de:

Concepções e práticas educativas diferenciadas que possibilitem ultrapassar a categorização rígida dos papéis sociais masculinos e femininos, uma vez que a organização escolar pode ser um dos mecanismos de constrangimento condicionando e reforçando a discriminação dos gêneros, veiculando imagens de "homens" e "mulheres" com capacidades e trajetórias de vida diferentes. (CORTEZ, 2000, p. 1)

A autora defende a presença masculina, além da feminina, nas organizações escolares dos primeiros níveis de ensino, no sentido do desenvolvimento integral das crianças e no intuito da maior visibilidade dos elementos masculinos no estatuto sócio-profissional de educador de infância, promovendo e incentivando a paridade educativa, assim como a aceitação das especificidades próprias de cada gênero.

Como resultado de suas pesquisas com crianças, sobre o lugar do masculino na educação infantil, que:

Repensar o papel dos gêneros na educação, será uma condição necessária a todos os que se interessam por estas realidades, procurando analisar de que forma as escolas e as outras instâncias, poderão assumir uma “pedagogia do gênero” no sentido da complementaridade e das especificidades de cada gênero, e também na aceitação dos lados masculinos e femininos de cada pessoa humana. (p.6)

No que se refere à questão da mulher como prevalente no ensino na realidade brasileira, encontramos informações relevantes levantadas pela pesquisadora Marília Carvalho:

No Brasil, a própria constituição do ensino primário leigo e estatal, nas primeiras décadas do século XX, com a criação de uma rede pública de ensino, já se fez através do emprego de mão-de-obra do sexo feminino, levando a que, já nos anos 20 desse século, houvesse uma maioria de mulheres entre os docentes das séries iniciais, pelo menos em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo (REIS, 1991; VIDAL, 1998 apud CARVALHO, 1998, p. 3)

Exemplificando com a estatística de 1998, Carvalho (p. 3) nos mostra que, “segundo pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em todo o país, apenas 2,6% dos docentes de 1ª a 4ª séries são homens (CNTE, 1998)”.

A autora vai além, denunciando a hegemonia no pensamento educacional brasileiro, já ao longo das primeiras décadas do século XX,

[...] que associa o ensino primário com características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, e que relaciona cada vez mais enfaticamente a docência e a maternidade (Louro, 1987; Lopes, 1991). Na década de 1920, de acordo com Marta Carvalho (1989),

produz-se um deslocamento no discurso educacional dominante no país, que passa a enfatizar não mais a escola como Templo da Ciência, que instrui pelo intelecto o cidadão, mas uma escola de caráter formador, entendida aqui a formação como moralização, civilização, disciplina e higiene. Isto é, numa sociedade profundamente hierarquizada e racista, em que as elites consideravam o povo mestiço e ignorante como principal obstáculo à modernização, a educação integral e formadora que se propõe tem antes de mais nada um caráter de controle: controle dos corpos, disciplina para o trabalho, aquisição de hábitos higiênicos. (CARVALHO, p. 3)

Sobre este tema ainda, afirma (p.4):

[...] Esse apelo à feminilidade não se dá a partir de uma ênfase na domesticidade da escola, mas no interior de um projeto educacional voltado para a construção da nacionalidade, a regeneração racial e social, voltado para o mundo público. É que o próprio modelo idealizado de maternidade, nos anos 20 e 30 no Brasil, é antes o de uma “mãe cívica”, como sugere Margareth Rago (1997), exaltada como aquela que prepara o futuro cidadão da Pátria, contribuindo assim para o engrandecimento da nação. Na escola, a “segunda mãe”, a professora, também será glorificada como agente da civilização, da disciplina, da higiene, da moral e do trabalho: “guardiã do futuro”, na expressão de Cândida Reis (1991).

Carvalho explicita a situação dos estudos sobre a docência masculina no ensino fundamental quando diz:

Pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero. A literatura em língua inglesa tem dedicado uns raros estudos a esse tema, conforme constata Sandra Acker em recente “Estado da Arte” da produção sobre trabalho docente e relações de gênero (1996, p.137). Concentrados na área da Psicologia Social, estes estudos tendem a focalizar as possíveis conseqüências do sexo do professor/a para o aprendizado e a socialização de meninos e meninas, dando desdobramento a uma discussão que vem dos anos 70, nos EUA (LEE, 1973; FAGOT, 1981; GOLD / REIS, 1982; HUSTON, 1983; KLINMAM, 1986; MANCUS, 1992 apud CARVALHO, 1998, p. 6-7)

Esses valores, vigentes ainda hoje, se apresentam incrustados em nossos gestos cotidianos, na aprovação e reprovação de condutas e sempre comunicando os modelos instituídos, se manifestando em nossa linguagem corporal. Transmitidos no passar das gerações, muito antes de qualquer comunicação verbal, o corpo, como mídia primária, veicula os saberes e deveres com relação ao nosso contexto sócio-cultural e psíquico.

Neste sentido, Sousa e Altman (1999) nos alertam, convergindo com vários autores, que é por meio da ordenação e regulamentação de nossos atos cotidianos que nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelos modelos vigentes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade.

Os valores sociais dominantes determinam os referenciais sobre saúde e doença, que se perpetuam por meio das demandas a cada gênero, pelo respeito e obediência aos ditames estabelecidos como padrão de comportamento feminino e masculino. No decorrer da educação, tais especificidades são propostas e se solidificam prioritariamente no ambiente escolar, condicionando meninos e meninas a comportamentos ditos adequados em relação à sua própria saúde.

Tratado como tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000, a Educação para a Saúde é entendida como “fator de promoção e proteção à saúde e estratégia para a conquista dos direitos de cidadania” (BRASIL, 2000, p. 90). Tal publicação também nos alerta para as bases constitucionais, que legitimam o direito de todos às ações em saúde, apontando para a universalidade, equidade e integralidade destas.

Um dos itens propostos é o autoconhecimento para o autocuidado. Sabemos por variados estudos que a perspectiva de gênero pode influenciar sobremaneira na possibilidade de autoconsciência e gerenciamento do binômio saúde/doença.

Dentre os pesquisadores que afirmam essa relação, destaca-se Hollstein, co-fundador de uma associação internacional para a pesquisa sobre homens (IAM), que, em seu texto de 1994 na *Revue Petite Enfance*, nos alerta para o elevado índice de doenças apresentadas por homens em decorrência de paradigmas que levam o masculino a um alheamento de si próprio e de suas sensações corporais, como preço da manutenção da dominação masculina, tal como descrita por Bourdieu (1999).

O autor chama a atenção para seis constrangimentos ligados ao papel do homem:

- vida afetiva limitada;
- homofobia;
- obrigação de ser controlado, poderoso e competitivo;
- cisão entre sexualidade e afetividade;
- necessidade de performance e de sucesso;
- desprezo pela saúde.

Esta última se opõe radicalmente às metas de autoconhecimento para autocuidado, levando o homem a deixar de perceber os sinais de alarme do corpo.

Ele afirma que:

Os cuidados corporais, a higiene psíquica e a prevenção médica são considerados como pouco viris. O simples fato de ir ao médico é já, para os homens, uma confissão de fragilidade. Um homem, um verdadeiro, não precisa de ajuda. (HOLLSTEIN, 1994, p. 4)<sup>4</sup>

O conceito de cuidar, tão significativo para as práticas em saúde, é revisto por Ayres. Em seu artigo de 2001 sobre *Sujeito, Intersubjetividade e Práticas de Saúde*, defende o “caráter relacional, pragmático e reconstrutivo das identidades subjetivas, contra um caráter individualista, apriorístico e objetificado prevalente nas práticas de saúde”. (p. 63)

O autor clarifica:

Cuidar da saúde de alguém é mais que construir um objeto e intervir sobre ele. Para cuidar há que se considerar e construir projetos; há que se sustentar, ao longo do tempo, uma certa relação entre matéria e espírito, o corpo e a mente, moldados a partir de uma forma que o sujeito quer opor à dissolução, inerte e amorfa, de sua presença no mundo. Então é forçoso saber qual é o projeto de felicidade que ali está em questão, no ato assistencial. Mediato ou imediato (AYRES, 2001, p. 71).

E nos aponta que “a atitude ‘cuidadora’ precisa se expandir mesmo para a totalidade das reflexões e intervenções no campo da saúde” (p.71)

Portanto, para que o sujeito possa encontrar múltiplas possibilidades de realização pessoal é necessário que consiga se relacionar de forma equânime com ambos os gêneros, instituindo os encontros e desencontros que favoreçam a percepção de si, em sua multidimensionalidade, com suas necessidades e limites.

---

<sup>4</sup> Tradução livre do original em francês.

Somente com a reformulação dos padrões estabelecidos, voltados para a alienação e o controle, poderemos assegurar com mais qualidade um destino saudável para cada cidadão, calcado não apenas em verdades epidemiológicas, mas dialogadas com o singular, historicamente determinado e complexo sujeito em suas fantasias, expectativas e paradigmas.

O lugar do cuidar e da educação ainda é prioritariamente feminino. Contudo, encontramos manifestações governamentais enfatizando uma mudança neste quadro, como a iniciativa do Ministério para as Crianças e os Assuntos da Família da Noruega, que reconhecendo a questão como de extrema relevância, afirma:

A necessidade que as crianças têm de se relacionar com os homens, tal como com as mulheres, nos jardins-de-infância, nas escolas e na vida familiar tem sido bem documentada. Existe uma preocupação geral a partir de uma perspectiva de igualdade entre sexos de que os jardins-de-infância e as escolas continuem a ser um ambiente dominado pelo sexo feminino. Os homens constituem apenas 7% do pessoal geral nos jardins-de-infância noruegueses e 12% dos professores nas escolas do ensino preparatório (dados de 2002). O Governo está a esforçar-se por chamar a atenção para esta questão e por promover uma maior igualdade entre sexos nesta esfera e estabeleceu um objectivo de 20% de homens a trabalhar em jardins-de-infância até 2007. (NORUEGA, 2005, p. 1)

Em nosso estudo preferimos trabalhar com a expressão *infância* e não com o conceito de *criança* porque nosso olhar se funda numa abordagem sócio-cultural.

Segundo Castro (2001), o vocábulo *criança* representa uma perspectiva desenvolvimentista, hegemônica, principalmente por conta das influências da medicina e da psicologia, encarcerando a infância em um eterno projeto de futuro,

desposuindo-a de suas capacidades de ação e interferência no mundo que a cerca.

Para a autora, esta concepção exclui a infância de seu lugar na cidadania, bloqueando-a em seu potencial de decisão social. Esta visão determina normas, nas quais a infância permanece “*tutelada, dependente emocionalmente da família e juridicamente do estado*” [e gerando uma] “*globalização das infâncias, onde ocorre a anulação das especificidades culturais, históricas e políticas*” (p. 21).

A “*visão modelar da infância [...] é daquele momento em que se [...] estuda e brinca, aprende e se prepara para o futuro*” (p.22). Tal ótica vai predominar a partir da percepção do “sofrimento infantil” ocorrido na Primeira Grande Guerra.

Castro (2001) problematiza a questão da dependência e da incapacidade sócio-política, afirmando ser equivocada sua articulação com as “posições etárias” (p. 23). É nesse cenário sócio-cultural, mesmo estando a prática psicomotora filiada, na maior parte de suas vertentes, ao pensamento desenvolvimentista, que nos interessa olhar para a construção da subjetividade de seres situados socialmente nessa categoria.

Outra expressão que compõe nosso objeto de estudo é a *promoção de saúde*.

Czeresnia (2003) busca demonstrar que, apesar do pensamento simplificador e a racionalidade científica ainda vigerem na maior parte das políticas públicas e ações em saúde, o lugar da promoção de saúde é o de revisão desta perspectiva quantitativista e mecânica e a abertura ao incerto e obscuro, que influenciam e determinam uma vida saudável ou patógena.

Ela nos recorda que:

O desenvolvimento da racionalidade científica, em geral, e da medicina, em particular, exerceu significativo poder no sentido de construir representações de realidade, desconsiderando um aspecto fundamental: o limite dos conceitos na relação com o real, em particular para a questão da saúde, o limite dos conceitos de saúde e de doença referentes à experiência concreta da saúde e do adoecer. (p. 40)

A autora afirma que a constatação faz rever antigas filosofias ligadas ao projeto positivista e higienista, com um objetivo outro que não a verdade última e absoluta.

O objetivo não é a verdade, mas a felicidade, a sabedoria e a virtude (ATLAN, 1991). Tal como a própria medicina, a saúde trata, como afirma a citação de Nietzsche feita anteriormente, não de “verdade”, mas de “[...] futuro, crescimento, potência e vida”. (1983, p. 190) (2003, p. 44)

Ainda nos mostrando o foco da promoção da saúde, Czeresnia esclarece que:

Promover tem o significado de dar impulso a; fomentar; originar; gerar (FERREIRA, 1986). Promoção da saúde define-se, tradicionalmente, de maneira bem mais ampla que prevenção, pois refere-se a medidas que “não se dirigem a uma determinada doença ou desordem, mas servem para aumentar a saúde e o bem-estar gerais” (LEAVELL; CLARCK, 1976, p. 19). As estratégias de promoção enfatizam a transformação das condições de vida e de trabalho que conformam a estrutura subjacente dos problemas de saúde, demandando um abordagem intersetorial [...] (2003, p. 45)

Segundo Candeias (1997, p. 210), a promoção em saúde consiste na “combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde”, incluindo Educação em Saúde, aqui

caracterizada como “quaisquer combinações ou experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde”.

A mesma autora afirma que os espaços institucionais da área da saúde, em geral, se voltam muito mais para a doença do que propriamente para a promoção da saúde.

Continuando o raciocínio, ela discute o emprego do termo *educação* no campo da saúde, recorrendo ao estudo mais significativo realizado em território nacional sobre o papel profissional dos educadores de saúde, das Secretarias de Saúde do Estado e da Prefeitura de São Paulo, em que se verificou que:

A palavra Educação, freqüentemente mencionada nos documentos oficiais, não passava de uma abstração incômoda. Nunca expressou uma proposta séria das autoridades administrativas que, em geral, tendiam a fundamentar suas ações no modelo biomédico de intervenção com ênfase na doença e não na saúde. (CANDEIAS, p. 211)

Nesse sentido, outros espaços devem ser visitados para que se possa repensar a promoção em saúde.

De acordo com Candeias (1997), a escola, junto com o local de trabalho, o ambiente clínico e a comunidade, constitui ambiente-alvo da educação em saúde, um dos componentes da promoção da saúde. Assim, a escola pode ser vista como um *locus* privilegiado para promover a saúde, uma vez que, a partir da proposta da Unesco dos quatro pilares para a educação do século XXI, busca desenvolver uma educação pluridimensional.

Delors (2001, p.106-107) explicita que:

A educação ao longo de toda vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber-viver-juntos, e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade.

O presente estudo se **justificou** em função da pouca literatura acerca do assunto. É importante ressaltar que o número de obras voltadas à reflexão sobre o papel de cuidadores masculinos na promoção da saúde/educação da infância é escasso, o que reforça ainda mais a perspectiva de que o cuidar se limita ao campo do feminino.

Estudar o papel do masculino nos cuidados infantis pode trazer contribuições tanto para o campo da saúde quanto para o da educação, uma vez que falar em promoção da saúde na infância envolve, dentre outros aspectos, a articulação dos dois campos.

Desse modo, de um lado, esta investigação no âmbito da escola visou contribuir para que a área da saúde possa refletir sobre a presença do corpo masculino nos cuidados da infância, buscando o desvelamento da singularidade dessa presença e a importância de sua inclusão para a construção da subjetividade.

Por outro lado, este estudo também objetivou levantar questões para que a escola reflita sobre seu papel, em termos da promoção de ações educativas, para a construção da subjetividade, a partir do aspecto relacional de gênero. Tanto num caso como no outro, buscamos foi a ampliação dos cuidados da saúde da infância, contemplando a inclusão do masculino, numa perspectiva relacional.

Assim, pensar a promoção da saúde junto à infância sob uma perspectiva de gênero seria contemplar tanto a figura feminina quanto a masculina nos cuidados infantis.

Delors (2001, p. 54-55) também esclarece:

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais.

Caminhar nessa direção envolve uma complexidade no sentido de viabilizar pensamentos e ações. Um primeiro passo foi a compreensão de como os profissionais percebem as interações estabelecidas entre o corpo masculino e a infância, como um dos espaços de gênero, bem como agem na construção da subjetividade numa perspectiva relacional.

### 3. Objetivos do Estudo

#### **Geral:**

Analisar as singularidades do encontro com o corpo masculino nos cuidados profissionais da educação na promoção à saúde na infância.

#### **Específicos:**

- Problematizar o significado de profissionais da educação fundamental acerca do “corpo/identidade masculino” como fator de desenvolvimento para a identidade do menino e da menina;
- Analisar os esquemas posturais e gestuais que revelam os diálogos tônico-emocionais entre corpo masculino e infante;
- Identificar os limites e as potencialidades da presença do masculino nos cuidados com a infância.

#### 4. Referencial Teórico-metodológico

Nosso estudo se ancorou em dois referenciais teórico-metodológicos, nos quais se reflete uma aliança entre Ciências Sociais, Filosofia e Psicomotricidade. Tal aliança se constituiu em torno da categoria analítica *corpo*. Embora estes campos disciplinares, em princípio, possam ser considerados de natureza distinta, uma vez que se costuma associar psicomotricidade a um campo clínico, podemos identificar múltiplas interfaces entre eles, especialmente se utilizamos as propostas do *pensamento complexo*, como forma de religação disciplinar (MORIN, 1997, 2000).

##### 4.1 Corpo

*“O corpo se apresenta, pois,  
não apenas como ponto de partida  
e fio condutor da investigação,  
mas como autêntico umbigo do universo;  
insondável, sua natureza é labiríntica.  
E, no entanto, ele é ao mesmo tempo o fio de Ariadne  
que nos guia por labirintos ainda mais abissais e inauditos,  
pelo labirinto do universo  
pensado como feixe de configurações e ramificações  
da infinitamente proteiforme vontade de poder.”*  
Giacoia Jr.

O pioneiro na abordagem antropológica do corpo foi Mauss (2003), num esforço de sistematização das, por ele chamadas, “técnicas corporais”. Define este termo como sendo “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (p. 401). Para Mauss, segundo Gastaldo (2001, p:204-205), “a apreensão da natureza das técnicas

corporais requer um ponto de vista que inclua, além dos aspectos anatômicos e fisiológicos, aspectos psicológicos e sociais”.

O mesmo autor também releva a contribuição de Rodrigues (1999) que denomina de “apropriação social do corpo” ao processo de impregnação cultural no corpo (anatômico e fisiológico, em princípio) e considera fundamental que este seja um objeto privilegiado das ciências sociais.

Como ressalta Gil (1997, p. 13), ao iniciar sua obra *Metamorfoses do Corpo*: “Qualquer discurso sobre o corpo parece ter que enfrentar uma resistência”.

Tal resistência, em sua opinião, adviria da própria natureza da linguagem, que sempre traduzirá e nunca revelará os fatos, sempre estará submetida ao ponto de vista parcial, “determinado por um domínio epistemológico ou cultural particular” (GIL, 1997, p. 13).

Para além desta resistência, ainda para Gil:

[...] a verdadeira dificuldade [...] manifesta-se na profusão, não das significações do corpo, mas do emprego metafórico deste termo. Ele está em todo lado, tudo forma um corpo, gostar-se-ia que cada grupo, associação, produção, criação fossem assimilados a uma unidade corporal. A esta docilidade da linguagem equivale uma violência real exercida sobre o corpo: quanto mais sobre ele se fala, menos ele existe por si próprio.

O tema corpo evoca a cisão mais profunda entre terreno e divino, nobreza e plebe, luxúria e sublimação. Esta divisão é classicamente referida à fragmentação determinada por Descartes, pai da filosofia moderna, entre *res cogitans* e *res extensa* – mente e corpo (MORIN, 1990), mas, na verdade, nos aponta para

tempos imemoriais, no quais o primeiro ato reflexivo apresentou ao homem o sentimento de finitude e, consecutivamente, o desejo de imortalidade.

O exílio do corpo – que o manteve, em seus mistérios, como interrogação de imenso interesse, em especial nas religiões e expressões culturais – tem início quando o humano toma consciência da fragilidade e da inevitabilidade do definhar do corpo físico. As idéias e construções cognitivas parecem mais nobres, resistindo ao passar dos séculos, transmitidas de geração em geração e vencendo a batalha contra a morte, por isso devem ser valoradas como superiores ao corpo.

Portanto, é necessária uma arqueologia do conceito de corpo, uma decodificação de seus discursos, em prol de uma complexificação de nossos olhares sobre a transmissão dos saberes familiares e sociais, por meio da linguagem corporal cotidiana, conformando nossas representações sociais mediante nossos registros corporais.

Para Gil, a atração sobre o corpo se intensificou a partir de sua profanação, a percepção de sua funcionalidade, e hoje transcende a ele próprio para nos religar ao universo e “enciclopediar<sup>5</sup>” nossos saberes sobre nós mesmos com a noção de risco.

O autor esclarece que:

Tudo vem desvelar do interior do corpo, da iluminação projetada sobre a interioridade corporal mais obscura. Se a doença passa a ser virtual, se ela se inscreve em linhas de filiação genética, então ela releva de um outro corpo que não o corpo próprio individual. Se não são os sintomas que contam, mas os indicadores biológicos, eu já não sou o meu corpo, nem mesmo o tenho, mas ele “tem-me”: e como pensar este novo corpo “associado” a um

---

<sup>5</sup> “O termo ‘enciclopédia’ [...] deve ser considerado no seu sentido original *agkuklios paidea*, aprendizagem que põe o saber em ciclo; efetivamente trata-se de en-ciclo-pediar, isto é, de aprender a articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo” (MORIN, 1997, p. 22).

sujeito? E que sujeito? Se o corpo me tem - um corpo alargado aos meus progenitores e com extensão no espaço de contaminação, um corpo dilatado no espaço e no tempo [...]. (1997, p. 221)

Foucault (2000), a partir de suas reflexões sobre a “sociedade disciplinar”, denuncia a docilidade a que somos adestrados, desde a época clássica, em que houve a descoberta do corpo como “objeto e alvo de poder”. Sustenta que:

[...] encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.[...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado [...]. (p.117)

O mesmo autor (p. 117) esclarece que os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas” [...], e estas disciplinas são comunicadas de forma verbal e não-verbal, numa comunicação corporal.

Em uníssono, Vaz aponta as interferências do avanço nas comunicações na constituição deste corpo/sujeito, afirmando que:

As novas tecnologias de comunicação transformam a experiência de corpo: o sentido da presença, a definição do próximo e do longínquo no espaço e no tempo, a distinção entre real e imaginário - todas estas fronteiras interdependentes estão sendo postas em questão. Ao investirem no modo como o corpo apreende o mundo para tornar a simulação tão presente quanto o simulado e ao permitirem que o próximo e o simultâneo se estruturam segundo a conexão, a velocidade e a prótese, estas tecnologias modificam o que é o mundo e o que é estar corporalmente no mundo” (1999, p. 161).

Estes investimentos corporais conformam o *habitus*, como explica

Perrenoud (2001, p. 162):

A noção de *habitus*, emprestada de Tomás de Aquino por Bourdieu (1972, 1980), generaliza a noção de esquema (Héran, 1987; Perrenoud, 1976; Rist, 1984). Nosso *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Graças a essa “estrutura estruturante”, a essa “gramática geradora de práticas” (Bourdieu, 1972), somos capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, uma grande diversidade de situações cotidianas”.

Como esclarece Bourdieu (2002), em *Esboço de uma Teoria da Prática*, não imitamos modelos, mas ações de outros que conosco interagem. Estas imitações fazem surgir o *habitus*, definido pelo autor como:

[...] um sistema de disposições duradouras e transponíveis, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível efectuar de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correcções incessantes dos resultados obtidos, dialecticamente produzidas por esses mesmos resultados. (p. 167).

Ele afirma que, mesmo sem um trabalho pedagógico instituído, tais matrizes nos são comunicadas por meio de um ambiente simbolicamente estruturado, em que a *hexis* corporal fala diretamente à motricidade, enquanto esquema postural, solidário às técnicas do corpo e utensílios. Esta *hexis* seria portadora de uma multiplicidade de significações e de valores sociais, sendo as crianças particularmente sensíveis a este conjunto de práticas conformadoras de um adulto completo e socialmente correto.

Rector e Trinta (1990, p. 21) também nos recordam que:

Os elementos não-verbais da comunicação social são responsáveis por cerca de sessenta e cinco por cento do total das mensagens enviadas e recebidas. A “construção” possível de uma “imagem social” requer consciência e controle de gestos e posturas. E a expressão gestual serve tanto a uma intenção cognitiva, expressiva ou descritiva, quanto a referências de ordem afetiva.

Para além das dificuldades apontadas por Gil (1997), corpo e sexualidade não possuem uma abordagem unitária, ao mesmo tempo em que estão totalmente ligados, o que desvela sua pluridisciplinaridade ou a polissemia que os caracteriza como objetos de estudo. A busca científica de descortinar a “verdade” sobre os mistérios do corpo e da sexualidade pode promover a necessária transdisciplinaridade<sup>6</sup> para, sempre parcialmente, hipotetizar e distinguir alguns de seus vértices.

---

<sup>6</sup> Em “transdisciplinaridade” há, com efeito, “trans” e “disciplina”. Dois mundos divergentes, um aberto para o efeito *trans*, o outro tão austero e racional quanto possível: a *disciplina*. No entanto, entre *trans* e *disciplina* esconde-se uma dinâmica e uma interação constante: a intenção de considerar as qualidades próprias às *disciplinas* e de abri-las, de fazer com que se comuniquem entre si e nos mais altos níveis pelo *trans*. Restituir de algum modo à ordem viva, a das trocas e do sentido, o caráter demasiadamente fixo, demasiadamente determinista das disciplinas e, pela sua

#### 4.1.1 Identidade e Corporeidade

Por intermédio dos “filósofos do corpo”, como Foucault (2000), Guattari (1998), Deleuze (1997), Merleau-Ponty (1971), e com os estudos dos biólogos Maturana e Varela (2001), sobre a corporeidade como forma de aprendizagem e conhecimento do mundo (enacção) e provedora da *autopoiese*, percebemos com clareza a íntima relação entre corpo e identidade.

O corpo é marcado pelos valores e limites sociais, banhado em gestos e atitudes, no caldo de cultura no qual se cristalizam movimentos e posturas.

Os aportes das terapias corporais também reforçam tais premissas, como o o conceito reichiano de couraça muscular (REICH, 1978) ou as estruturas corporais de Boadella (1985), a psicologia formativa de Keleman (1994), além dos teóricos da Psicomotricidade como Wallon (1965), Lapierre e Aucouturier (1984) e Aucouturier et al. (1986), entre outros.

Na sociologia, encontramos em Bourdieu (1999), com o conceito de *habitus* e de *hexis*, o reforço destas idéias, exploradas e pensadas sob outros vieses, contudo, convergindo na importância central do corpo, na passagem da cultura e dos paradigmas sócio-culturais. Nesta mesma linha, Claude Dubar (2005, p. 81) afirma que “a socialização é uma incorporação duradoura das maneiras ‘de sentir, de pensar e de agir’ do grupo de origem.” (p.81)

Pensar, portanto, as influências da interação com o corpo/identidade masculino é perceber como este encontro afeta a “imagem corporal” de cada

---

união ou osmose, extraí-las do gueto das especialidades para restituí-las à vida e mesmo a novas ciências. (RANDOM, 2000, p. 17)

sujeito, ou seja, a percepção de si e do mundo, que norteará suas condutas pessoais e sociais.

A incorporação do tônus, ritmos, afastamentos e aproximações da figura masculina marcará, com registros diversos dos elaborados nos encontros com figuras femininas, este corpo social de cada indivíduo, nutrindo sua concepção de mundo e determinando sua conformação subjetiva.

De modo geral, tende-se a valorizar positivamente a diversidade de estímulos para o bom desenvolvimento dos sujeitos, especialmente na infância. Porém, tal preocupação com o diverso raramente inclui a presença objetiva da variedade, por exemplo, de gênero, mas também poderíamos lembrar de etnia, de cultura, de religião etc.

Ao contrário, o pensamento sectário fragmenta e isola os iguais, gerando rigidez de pensamento e intolerância. Tal situação é alarmante, não só no sentido da falta de respeito pela diversidade, mas, principalmente, pela inviabilização da solidariedade planetária, fundamental à sobrevivência da espécie no planeta.

As raízes da prática educacional que, para bem ensinar, separava meninos e meninas em instituições diferentes, ainda aparecem em muitos momentos do cotidiano escolar, como na aula de educação física, apesar dos discursos manifestos apontarem para uma enorme transformação de mentalidade, em que a igualdade dos sexos e de oportunidades está na fala e na representação social do “politicamente correto”.

A propagação desses cânones do repertório posturo-gestual aprovado como padrão se dá por vários meios. Os teóricos da comunicação ressaltam que o papel da mídia é imenso, neste “*imprinting* cultural”, apresentando modelos e

oferecendo oportunidades de adaptação a eles. É o caso da exigência estética da magreza, levando a múltiplas cirurgias plásticas, ou da forma definida e jovial, que leva às academias de ginástica e spas.

Harry Pross (1972, p. 126) classifica o corpo humano como uma “mídia primária” para qualquer processo comunicativo, ou seja “toda forma de comunicação começa e termina no corpo”. A partir do momento em que o homem utiliza um meio que amplie essa capacidade, ou um “transportador extracorpóreo” para a mensagem, encontramos aqui a “mídia secundária”; em último caso, se necessitamos da utilização de alguma forma de decodificador para a mensagem passada pela mídia secundária, cria-se aí um terceiro elemento dentro do processo, ou, como disse Pross, usa-se a “mídia terciária”. (p.3)

As teorias da comunicação nos ajudam na tarefa de compreender como ocorre esta passagem, denominada de *hexis* por Bourdieu (2002), ou seja, a comunicação entre os corpos.

Sobre o tema, Costa e Silva (2005) ressaltam que:

Para vivermos dentro da sociedade [...], estamos, portanto, sujeitos a submeter nosso corpo a ser novamente uma mídia, ou seja, a carregar certos aspectos que nos “denunciam” como parte daquela cultura, ou, como disse o antropólogo Roberto da Matta (1999:35) “tenho escrito no meu corpo a cosmologia da própria sociedade”.

E, citando Baitello, lembram que:

É inegável que o corpo está na base de toda a comunicação, também é inegável que o corpo enquanto mídia se altera a cada alteração da cultura e da sociedade da qual faz parte. Com esta afirmação, Norval Baitello (2004:01) traz a constatação de que o corpo nada mais é do que a mídia pela qual a consciência humana

se manifesta ao mundo e interage com os demais seres vivos. A passagem do tempo como fator que conta para a evolução desta mídia, pois o corpo tem “registrado em si uma enorme quantidade de informações, desde a história da vida no universo até a história cultural do homem” [...]. (p.4)

Esses ditames dos modelos vigentes são reforçados pela vigilância social, sendo excluídos e desqualificados aqueles que se mantêm à parte deste movimento.

Na contramão da consciência e da compreensão de si, estas condutas atuam no afastamento da auto-percepção e auto-conceito, apenas reproduzindo um padrão e buscando eliminar a singularidade, diversidade e autenticidade. A busca da juventude e vida eternas levam a uma corrida desenfreada, na qual os limites da razão e ações ditas saudáveis, muitas vezes são extrapolados e transgredidos.

Na necessidade absoluta de pertencer, o sujeito se submete a verdadeiras torturas, em que o resultado esperado, raramente alcançado pelo olhar do “adicto”, sempre está inacabado e precisando de novos investimentos.

O mesmo ocorre na sala de aula, frente ao professor/modelo: O desejo das crianças em agradar, reproduzir da forma mais fiel possível os comportamentos endossados institucionalmente, ou seja, corresponder às demandas da força parental, representadas pela escola.

A aprovação e a aceitação são necessidades fundamentais que norteiam nossas ações e posturas, decidindo nossos destinos. O sentimento de pertinência nos impele na direção da adesão a comportamentos considerados adequados e politicamente corretos, gerando uma auto-imposição gestual, rítmica, afetando as escolhas do que ingerir, com quem conviver e que lugares freqüentar.

Louro (2000, p. 18) releva o papel da instituição escolar como espaço de formação da identidade, colocando que, para além dos projetos pedagógicos:

[...] o investimento de base da escolarização se dirigia para o que é substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade”. Em que consistiria isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) [nos projetos] algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada.

A identidade, portanto, será resultante do embate entre os impulsos subjetivos e as pressões ambientais, solidamente constituída pelas posturas e ações de cada um de nós, manifesta na qualidade das interações e possibilidade de realizações.

Dubar (2005) nos diz que existem dois processos formativos das identidades, um “biográfico” e um “relacional”, que retro-interagem. Ambos utilizam o mecanismo de esquemas de tipificação. O primeiro, voltado para a atribuição que os grupos fazem dos sujeitos, o tipo de homem ou de mulher que “dizem que você é”, e o segundo relativo a um pertencimento reivindicado, do “homem ou mulher que você diz ser”. E sintetiza:

O que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos, mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa identidade. (p.143)

O autor, refletindo sobre o processo identitário, também o aponta os campos profissional e escolar como privilegiados no sentido da formação das bases de nossa identidade e revela que:

É pela categorização dos outros – e principalmente dos parceiros de escola (seus “professores” e seus “colegas”) – que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social. Esta não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos próximos com base, não somente nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais de seus pais, mas também em seu desempenho escolar. [...] Dessa dualidade entre identidade para o outro conferida e identidade para si construída, mas também entre identidade social herdada e identidade escolar visada, se origina um campo do possível no qual se desenvolvem já na infância, na adolescência, e no decorrer da vida, todas as estratégias identitárias. (p.147)

#### 4.1.2 O Corpo/Identidade Masculino

Atravessado por esses vários sentidos, em uma sociedade patriarcal, o humano, especialmente o masculino, em nome da manutenção do poder e em prol da “dominação masculina”, como a traduz Bourdieu (1999), submete-se a mutilações e amordaçamentos que se perpetuam por meio das instituições. Este autor nos relata que:

A dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas numa divisão de trabalho de produção e reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os **habitus**: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. (p.45).

Wacquant (1998), em seu artigo *Os Três Corpos do Lutador Profissional* de 1998, expõe, a partir de seus estudos sobre pugilismo, a representação de corpo

para o lutador, revelando três corpos: máquina, arma e ferramenta, que comporiam a imagem corporal concebida pelos treinadores, lutadores e assistência.

Sendo o lutador um ícone do masculino, percebemos convergência destas concepções na visão da sociedade em geral, atravessada pela visão cartesiana, que disjunta corpo de subjetividade. A fusão de estética e pragmática: corpo belo – corpo saudável/eficaz – também se apresenta com força, tendo como contrapartida a angústia aguda relativa à decadência e ao abandono.

As estruturas de mercado, não só do pugilista, mas de cada cidadão, estão comprometidas com essa visão, sendo extremamente implacáveis com aqueles que não produzem mais, de modo tão eficaz, ou que não correspondam à imagem que a função necessita.

Wacquant (1998, p. 93) aponta esta convergência quando nos diz que:

Os pugilistas oferecem apenas um exemplo exagerado e particularizado de um processo social genérico. Mostrou-nos como **aprendemos a moralidade com e por meio de nossos corpos**, atribuindo reações profundamente sentidas, viscerais, “pré-predicativas” de repulsa ou de atração, de rejeição ou de assentimento, de simpatia ou de antipatia, a classes definidas de acontecimentos, ações e circunstâncias. Em outras palavras: há moralidade para o (e no) corpo vivido, que pode ser visto como o lugar e a sede de uma ética prática, decretada (como distinta de uma moralidade discursiva, de princípios, que diz respeito aos filósofos e aos técnicos da moral), que emerge de uma “conversão em que o corpo inteiro é tomado” e preparado mediante “transposições tácitas” que agem “desde sob ‘a vontade’” (Merleau-Ponty, 1945:192,196,190) o que explica por que é tão difícil, inculcar, modificar e repudiar crenças morais.

DaMatta (1997, p. 37), em seu artigo *Tem Pente Aí?*, reafirma o preço da dominação masculina, desvelando mediante o brincar entre rapazes, as

demarcações sociais da imagem e esquema corporal, por meio de zonas proibidas e intocáveis. “Um dos preços da masculinidade, portanto, era uma eterna vigilância das emoções, dos gestos e do próprio corpo”.

Aborda o uso do jogo como forma de transmissão dos valores culturais a respeito do corpo masculino, suas possibilidades e regiões tabu. A proibição do contato físico entre homens, exceto sob a mediação da agressividade ou do ludo, ficaria re-inscrita com essa “invasão” corporal, infligida pelos pares, no gesto de apalpar o bolso de trás da calça do companheiro, verificando se haveria um pente para ser emprestado. A brincadeira servia, então, como um teste de masculinidade, no qual a reação do agredido refletiria sua orientação sexual.

Ressalta que, sendo o falo, símbolo do masculino, “o fiofó, o rabo, a bunda representavam o outro lado da medalha” (p. 41), o que confundiria feminino e masculino. Sintetiza que tal brincadeira chama a atenção para aspectos ideais e valorizados da masculinidade; reflete sobre sua construção e a põe em teste, denunciando um lado obscuro e frágil.

Alguns pesquisadores vêm se dedicando à reflexão alvo de nosso estudo: *Os Homens e o Cuidado Infantil*. Dentre eles destacamos as pesquisas de Medrado, Muszkat e Cruz.

Medrado (2001), em *Homens na Arena do Cuidado Infantil: imagens veiculadas pela mídia*, nos faz trafegar pelas representações consensuais e contraditórias que circulam no imaginário social sobre o masculino, demonstrando alguns modelos de paternidade mais recorrentes na publicidade.

Fala sobre a repetição de cenas do pai como provedor da segurança financeira, com a função de educar moralmente as crianças e jovens; e a

representação do “pai pastelão”, que demonstra sua inabilidade e o reforço da atuação feminina nos cuidados infantis, sendo que o “afeto paterno” aparece voltado para os cuidados com animais de estimação e não com crianças. Acrescenta que as atuações do “novo pai” estão quase ausentes na publicidade.

Além desta imagem cristalizada do lugar do homem nos cuidados infantis, somam-se as fantasias de abuso sexual pelo cuidador homem – como se estas não pudessem ocorrer nos cuidados femininos – ou a expectativa de outros níveis de violência, sendo o binômio cuidador/abusador a inscrição mais freqüente nas representações sociais.

Muszkat (2001), na mesma coletânea do autor anterior, quando trata da *Violência de Gênero e Paternidade*, levanta aspectos muito pertinentes sobre o lugar da violência como forma de reparação das feridas narcísicas impostas pelo social, criando o conflito “ser ou não ser homem” àqueles que não conseguem atender ao modelo hegemônico de masculino, na potência do provedor e da lei.

Cruz (2001), refletindo sobre a educação sexual na creche, em seu texto: *Quem Leva o Nenê e a Bolsa? O masculino na creche*, converge com nossas reflexões sobre o lugar do homem nos cuidados infantis, investigando o que as famílias e educadoras, em uma comunidade carente de São Paulo, pensam da idéia de homens na creche e das brincadeiras de menino e menina.

A autora constata, em anuência com os outros pesquisadores aqui citados, o sentimento de *inadequação* e *risco* na presença masculina nos cuidados infantis, acrescentando a percepção de que a educação sexual informal não é reconhecida pelos participantes da pesquisa, não havendo valorização da transmissão de pré-conceitos e paradigmas sobre masculino e feminino no cotidiano das relações da

comunidade, apesar de reconhecerem que as palavras das educadoras são lei para as crianças sob seus cuidados.

O “homem de verdade” – título sempre provisório e atualizado nas relações sociais a cada dia – tem como tarefas ser provedor (material e/ou sexual), protetor e lei no âmbito familiar, pessoal e profissional. Tais metas condicionam uma “moral gestual”, que encoraja o corpo masculino, impedindo ou dificultando, muitas vezes, o sentir a si mesmo e permitir a fluidez de seus afetos. Este *habitus* determina a qualidade de seus encontros e desencontros, sendo perpetuado e cronificado pela demanda macro-estrutural.

Souza (2003, p. 122) ilustra bem este quadro quando afirma que

Na tentativa de se aproximar ao máximo deste modelo (homem de verdade) há a preocupação de se excluir todo campo emotivo considerado feminino ou feminilizante. Ser um homem de verdade é ser como Sísifo: todo o tempo ele tem que rolar uma pedra morro acima, mas como o peso da pedra é maior que o dele, o empurra para baixo, tendo com isso que empurrá-la de novo para cima ad aeternum.

Nolasco (1993) oferece uma grande contribuição, traduzindo essa “gramática geradora de práticas” e a “moral dos gestos”, quando desvela o cárcere afetivo a que o masculino fica submetido, gerado pelas marcas deixadas pela “ausência paterna” e preenchidas por um homem idealizado pela cultura, molde de sua identidade. A proibição do envolvimento, ou seja, de “conhecer a si e ao mundo de forma original e singular” (p. 103), leva os homens a “repetir e reproduzir, como boas matrizes reprodutoras, os valores sociais vigentes” (p. 104).

O autor esclarece que “o fluxo e o refluxo emocional presentes no envolvimento, ao mesmo tempo que atualizam o sujeito diante da vida,

transformam seu íntimo e problematizam ou reafirmam seu sistema de valores.” (p. 103).

O crescente índice de violência doméstica exercida por homens, além do grande número de crianças, especialmente meninos, com dificuldades de aprendizagem e psicopatologias graves, são fatos que abordam o masculino na função de cuidador/educador, mesmo no aspecto negativo, e demonstram sua importância para a saúde psíquica, a construção da identidade e inserção social da criança.

Urge, portanto, a revisão do papel dessas comunicações e construções, especialmente no que concerne à identidade masculina em sua elaboração e influência na infância, em direção a uma visão menos fragmentada e, conseqüentemente, menos fragmentadora do ser em seu devir, rompendo com a mera reprodução e liberando as forças de transformação necessárias à promoção da saúde da coletividade.

## 4.2 Psicomotricidade: um campo de saberes sobre o corpo em movimento

"No início era a ação

Goethe

Desde o século XIX o modelo positivista normatizava a visão de homem e de mundo. O pensamento da psiquiatria e neurologia infantis, assim como toda a medicina, baseava-se nas correspondências anátomo-neurofisiológicas dos distúrbios – o imperialismo neurológico. O adjetivo psico-motor nasce pouco após 1870, quando da necessidade de nomear as regiões do córtex cerebral situadas além das áreas propriamente motoras, nas quais se operaria a junção entre imagem mental e movimento. Os “centros psico-motores” referiam-se ao que Vigarello (1979 *apud* LE CAMUS, 1986) desvela como “a diminuta porção de espaço onde se realizaria a passagem de uma idéia a seu investimento corporal” (p.15-16).

Contudo, a noção de *psicomotricidade* vai ter origem apenas a partir do discurso do neurologista Dupré, em 1907, com a definição de debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor), que rompeu a correlação entre localização neurológica e perturbações motoras da infância, evidenciando o que chamou de *paralelismo*. Nas palavras de Dupré: "Entre certas alterações mentais e as alterações motoras correspondentes existe uma união tão íntima que parecem constituir verdadeiras paralelas psicomotoras" (*apud* SABOYA, 1995, p. 19).

Wallon, considerado o pai da psicomotricidade, em 1925 ressaltou a ação recíproca entre movimento, emoção, indivíduo e meio ambiente e lançou nova luz sobre o pensamento psicomotor, com sua concepção de movimento como

categoria fundante na construção do psiquismo. "O movimento é antes de tudo a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo" (1965, p.45).

Mendes e Fonseca (1987, p. 20), esclarecendo o pensamento de Wallon, afirmam que:

[...] entre o indivíduo e seu meio há uma unidade indissolúvel. Não há separação possível entre o indivíduo (homem) e o meio (sociedade), ou melhor, não há oposição entre desenvolvimento psicobiológico e as condições sociais que o impulsionam. A sociedade é para o homem uma necessidade orgânica que determina seu desenvolvimento (portanto a sua inteligência) e em que a aquisição do conhecimento é um patrimônio extrabiológico do grupo onde vai evoluir (e existir). No ser humano o desenvolvimento biológico, (isto é, a sua maturação nervosa e psicomotora), e o desenvolvimento social, (isto é, a apropriação da experiência social) são condições um do outro.

A partir de 1947/48, Ajuriaguerra aperfeiçoou e desenvolveu a articulação dos pensamentos da neuropatologia do movimento, psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, redefinindo o conceito de transtornos psicomotores "que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico, entre o vivenciado mais ou menos desejado e o vivenciado mais ou menos sofrido, entre a personalidade total mais ou menos presente e a vida mais ou menos ativa" (AJURIAGUERRA, 1980, p. 236), determinando a unificação do termo psicomotor, que perde o hífen.

Entre o fim dos anos 1960 e início da década de 1970, Bergès, Diatkine, Jolivet, Launay e Lebovici definem psicomotricidade como "motricidade em relação", enunciando então o "corpo como relação" por meio do conceito de "diálogo tônico". Jolivet sintetiza esta intenção dizendo que "quando a motricidade é considerada como tradutora essencial das atividades pulsionais e se enquadra

na rede da relação de objeto, fala-se em Psicomotricidade” (apud CABRAL, 2001, p. 7).

A psicomotricidade liberta-se da visão cartesiana e do paralelismo mental-motor, integrando a afetividade e o emocional a seu campo. Como diz Coste (1981, p. 9):

Em razão de seu próprio objeto de estudo, isto é, o indivíduo humano e suas relações com o corpo, a psicomotricidade é uma ciência-encruzilhada ou, mais exatamente, uma técnica em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista, e que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas.

A psicanálise, representada pelo próprio Freud, assim como por seus discípulos Winnicott, Klein, Dolto, Lacan e Schilder, vai atravessar de forma definitiva a compreensão deste corpo em movimento, que se deixa ler em seus atos e silêncios. Funda-se a *terapia psicomotora*, ou seja, uma prática psicomotora dedicada à clínica e não apenas à educação ou à reeducação. Um espaço de expressão e transformação para o sujeito, que, com seu corpo, conta sua história, e a recria na relação com o outro.

O campo da psicomotricidade passa, então, da sintomatologia instrumental a uma abordagem nas diretrizes da terapia psicomotora e da psicoprofilaxia – mais pluralista e "poliocular"<sup>7</sup> – como define Morin (1989). Portanto, a psicomotricidade concebe o humano em seus discursos multisemióticos e busca

---

<sup>7</sup> Morin (1989) demonstra o que chama de pensamento complexo sobre a humanidade e aponta, como , necessidade premente frente às necessidades planetárias, uma modificação em nosso olhar. Ele nos diz que “tudo que é humano é ao mesmo tempo psíquico, sociológico, econômico, histórico, demográfico. É importante que estes aspectos não sejam separados, mas sim que concorram para uma visão **poliocular**”. (p.35)

compreender a intrincada trama de relações que se formam no percurso de cada indivíduo consigo próprio, com o meio e com o outro (AUCOUTURIER et al., 1986).

A via privilegiada de acesso e leitura dos registros de cada interação do sujeito é o corpo em movimento, sua gestualidade e modulações tônicas. A gestualidade sempre foi amplamente valorizada, desde que o homem iniciou sua reflexão sobre os símbolos, utilizando gesto, grafismo e dança para comunicar-se, registrar ou refletir sua história. “Gesto' provém do latim *gestus* ('maneira de proceder', 'atitude', 'movimento expressivo')” (RECTOR; TRINTA, 1990, p. 23).

Segundo o psicomotricista clínico Levin (1995, p. 89): "A Psicomotricidade vê o gesto em seu ponto de articulação com o simbólico [...] as palavras, o toque, o olhar serão modos de intervenção do psicomotricista que procurará abrir, gerar uma abertura [...]."

O pensamento psicomotor postula que nossa existência é regulada pela possibilidade de estabelecermos comunicação com os seres e as coisas a nossa volta e também com nosso próprio corpo, sensações e aquilo que produzimos.

Lapierre e Aucouturier (1984, p. 57) afirmam a importância da abordagem psicomotora, quando nos fazem refletir sobre a origem de nossa personalidade:

Considerando que a criança até os dois anos não tem acesso à linguagem e ao pensamento verbal, será preciso realmente admitir que a personalidade (e suas perturbações) se estrutura a partir de um vivenciamento essencialmente psicomotor.

Desde as bases de nossa ontogênese – a fase de bebê – necessitamos reencontrar, no corpo do adulto, a referência para nossa evolução como sujeitos.

É fundamental viver o retorno à “não separação”, que advém de um encontro no qual haja capacidade de acolher nossas necessidades fusionais, numa relação corporificada.

Ao psicomotricista cabe favorecer o prazer de agir, de transformar e de criar em conjunto, como um dinamizador de comunicação, acolhendo o bebê, criança, adolescente, adulto ou idoso, aceitando-os em suas repetições e construções. Isto se dá mediante a “ressonância tônico-emocional recíproca” em que, na relação por meio do jogo, do movimento ou do toque, possa emergir a história de cada sujeito ou grupo a ser ajudado. Este profissional se ocupa do lugar de “envelope estruturante”, o “acompanhamento” que irá auxiliá-los a construir ou reparar seu continente psíquico. (AUCOUTURIER, 1996).

Com base nestes princípios, a prática psicomotora se utiliza, prioritariamente, das interações corporais, oferecendo o espaço e os objetos como recursos no sentido de resgatar ou manter a *unidade de prazer*, decorrente das experiências integradoras vividas pelo sujeito.

O “envelopamento” – sonoro, visual, tátil, cinestésico e mesmo espacial (*setting*) – acolhe a pessoa numa relação diferenciada na qual pode haver comunicação, criação e descentramento para acessar o pensamento, as representações mentais, gerando um espaço de prevenção ou tratamento das questões inerentes ao desenvolvimento humano. É possível diferenciar, sob esta ótica, quatro níveis de atuação: profilático, educativo, reeducativo e terapêutico, cada qual com exigências específicas ao psicomotricista, correspondendo a uma técnica própria, apesar de seus muitos inter cruzamentos, já que o objetivo maior é estabelecer uma relação de ajuda. Trata-se de prevenir ou atuar

terapeuticamente sobre as causas promotoras de desarmonias evolutivas, manifestas em qualquer dos estágios de nossa vida.

A prática psicomotora, buscando resgatar a articulação entre as disciplinas, traz como potencial certa propensão a aceitar o desafio da complexidade, exercitando a transdisciplinaridade<sup>8</sup> e rompendo com os limites estanques entre os saberes da psicologia, psicanálise, cinesiologia, neurologia, sociologia, filosofia, dentre outros, e ampliando percepções a partir da complementaridade de cada saber voltado para a compreensão do humano.

Quando constatamos em vários autores a afirmação do corpo como matriz da conformação de nossa identidade, como chave da transmutação de nosso *habitus*, percebemos que a prática psicomotora, uma prática voltada para o âmbito relacional, revalorizando as interações com o próprio corpo, a capacidade de transformar-se, o prazer do vincular-se, tem um papel singular no conjunto de movimentos necessários à possibilidade de rever a dominação a que estamos todos submetidos e na descoberta de saídas mais pertinentes para as dificuldades do planeta e seus habitantes.

### 4.3 Categorias Analíticas

Como mencionamos anteriormente, nosso referencial teórico-metodológico reflete uma aliança entre Ciências Sociais e Filosofia (nas temáticas: corpo,

---

<sup>8</sup> “A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda disciplina. Sua finalidade é a *compreensão do mundo atual*, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.” In: Congresso Internacional de Locarno: Que Universidade para o amanhã? Em

identidade e corporeidade, o corpo/identidade masculino) e Psicomotricidade (especialmente com base no pensamento complexo). Após iniciarmos a discussão sobre esses dois campos de conhecimento, neste momento apontamos as categorias analíticas que nortearão o olhar sobre nosso objeto de estudo. Tais categorias refletirão um diálogo, produto da mencionada aliança.

Tomando como ponto de partida essa perspectiva, definimos as seguintes categorias analíticas: diálogo tônico, memória corporal e imagem corporal.

#### 4.3.1 Diálogo Tônico

***“Toda comunicação humana começa e termina no corpo”***  
Pross

Quando levamos em conta as interações não-verbais corpo masculino-infância, voltamos o olhar para os diálogos tônico-emocionais travados entre eles. Nossa capacidade de comunicação infra-verbal se realiza pelas significações atribuídas às diferentes tomadas de distância (proxemia) (COSTE, 1981), às diferentes utilizações dos objetos e gestualidade (simbologias).

A percepção destes diálogos infra-verbais foi introduzida por Wallon (1995). Ele nos mostra que o tônus muscular não tem apenas relação com a função postural e com o movimento, mas é regido pela emoção e destina-se também a ser o suporte para os discursos do corpo.

Em sua obra *As Origens do Caráter da Criança*, o autor esclarece esta relação ao afirmar: “[...] função essencialmente plástica e de expressão, as emoções constituem uma formação de origem postural e sua substância fundamental é o tônus muscular” (1995, p. 161).

Segundo Mello (2004, p. 2):

O diálogo tônico passa a ser o prelúdio da comunicação verbal e tem no corpo um instrumento operacional e relacional. A criança, apesar de fundida nos outros, passa a desdobrar, em gestos e palavras, a compreensão de seu papel nas situações interativas, tendo como características a marcha e a fala, mediadores necessários para que o ato motor se interiorize, formando a representação mental.

Trata-se de uma comunicação que se inicia no corpo-a-corpo com as figuras parentais e assegura ao bebê sua continuidade e a manutenção e multiplicação de seus vínculos.

Contrera (2003, p. 142-143), trazendo a teoria da comunicação, particularmente a teoria da mídia de Pross, também nos revela uma reflexão sobre o corpo:

[em suas] propriedades, sua realidade construída a partir do que conhecemos como códigos hipolinguais, que se estruturam a partir dos processos intraorgânicos, biofisiológicos, e de como esses processos dialogam com os códigos hiperlinguais, culturais. [Especificamente,] [...] ocupa-se de alguns processos que colaboram na construção da memória do corpo, corpo que nos interessa, convém não esquecer em sua função comunicativa e mediadora.

Além de apontar para a percepção do corpo como mídia primária, a autora, como propõe Pross, observa, com base em Atlan, que a transmissão de “experiências

de adequação ou inadequação” é onde forjaríamos nossa percepção do real e de sua diferenciação com o imaginário. Afirma ainda que: “O que pensamos ser a própria percepção do real estaria sendo afetado pelos padrões de memória e reconhecimento já preexistentes no ser/sistema cognoscitivo” (p. 149).

De que forma esse tônus se diferencia na perspectiva de gênero? Qual a variação tônica do corpo masculino e feminino? A gestualidade utilizada diante de um menino ou menina varia, determinada pelos valores sociais vigentes. É fácil presenciar as modificações no tom de voz, no ritmo do toque, na melodia e no vocabulário, nos distanciamentos corporais quando a interlocução é com um sujeito do sexo masculino ou feminino.

Bourdieu (2002, p. 109) ilustra esta diferenciação quando aponta para a:

[...] oposição entre a orientação centrífuga, masculina, e a orientação centrípeta, feminina [...] afirmando que está [...] no princípio das relações que os dois sexos mantêm com o seu “psiquismo” (para não dizer sua “alma” , quer dizer, com o seu corpo e, mais precisamente, com a sua sexualidade.

#### **4.3.2 Memória Corporal**

Os registros tônico-emocionais funcionam como uma memória subcortical, em que posturas, gestos e ações do sujeito, assim como suas interações no mundo, são inscritas na pele, nos ossos e músculos.

Desobeau (1988, p. 25) nos informa que existem na criança, antes dos dois ou três anos, traços mnêmicos bem conservados, mas cuja rememoração não seria mais possível, pois a aquisição da linguagem fornece chaves inapropriadas

para acessar acontecimentos tão antigos, armazenados por meio de “imagens sensoriais e de percepções sensório-motoras e tônico-afetivas”.

As descobertas de um psiquismo que se inicia na décima terceira semana de gestação (PIONTELLI, 1995) e a existência de um “Eu-pele” (ANZIEU, 1989) que registra como um pergaminho as experiências de prazer e dor vividas desde os momentos mais precoces do desenvolvimento (COSTA, 1998) nos levam a postular a importância de ressaltar tais registros como base da construção subjetiva e social.

Nas interações desde a vida intra-uterina (PIONTELLI, 1995) construímos um patrimônio que serve de base e instrumento para nossas comunicações com o mundo, apreendendo a realidade por meio das diferentes qualidades captadas pelos sistemas sensoriais.

A partir de uma aliança entre psicanálise e psicologia do desenvolvimento, Stern (1992) enriquece a visão sobre a fase de bebê, demonstrando a precocidade por meio da qual desenvolvemos a habilidade de interagir e registrar nossas interações.

O autor remete ao conceito de “senso-de-eu”, que rompe com a visão de fases de desenvolvimento em prol de um olhar mais construtivista e sócio-interacionista. A interação com o meio promoveria experiências que, em suas repetições, gerariam o que denominou RIG – Representações de Interações Generalizadas, definidas como “estruturas flexíveis que fazem uma média de vários exemplos reais e formam um protótipo para representar todos eles” (1992, p. 97).

Stern atribui essa capacidade a bebês que estão na faixa dos três a seis meses, sendo desenvolvida ao longo de toda a vida.

Outro autor que levanta reflexões sobre as raízes da capacidade reflexiva e dos registros primordiais se inscrevendo no corpo é o psiquiatra e psicanalista Golse (1996), que aponta para “a importância de procurar os traços da gênese corporal do sentido”, considerando a carne e o corpo como significantes fundadores dos processos de simbolização. Releva o papel das imagens motoras como um pensar acessível à observação direta e afirma que o corpo está na origem de todas as percepções, amalgamando, portanto, corpo e pensamento.

Foucault (2000), Ariès (1981) e Gadelha Costa (2000) mostram como as experiências a que somos submetidos socialmente se articulam em torno de ações disciplinares, que impoem uma relação de docilidade-utilidade, subjugando para corrigir ou controlar o corpo. Tais ações impregnariam nosso corpo conformando o *habitus* enunciado por Bourdieu (1999).

### **4.3.3 Imagem corporal**

A *imagem corporal*, conceito que obteve grandes contribuições dos estudiosos da psicanálise, trata do auto-conceito, da maneira como o universo relacional se inscreveu no psiquismo do indivíduo, conformando seu auto-retrato, que, de modo patente ou de formas mediatizadas, condicionam suas ações e percepções do mundo.

Segundo Mendes e Fonseca (1987), a imagem do corpo expressa uma relação com a história motora do indivíduo, estruturando-se e reordenando-se *ad aeternum* por meio das inter-retro-interações entre as esferas fisiológica, libidinal e sociológica do comportamento humano.

Na esfera fisiológica, os autores, citando Schilder, afirmam se tratar dos alicerces da atitude; na esfera libidinal, segundo o mesmo autor “o corpo incorpora o mundo”, inter-relacionando as interferências sensoriais, erógenas e libidinais, como preconizava Freud; e na esfera sociológica, o corpo surge como instrumento de relação com o outro. É interessante perceber, como recordam os autores, que esta última esfera se abre a uma multiplicidade de interpretações como as de:

- Schilder, que considera nossa imagem do corpo sendo originada pela imagem do corpo dos outros;
- Wallon, que atribui sua origem ao diálogo tônico mãe-bebê; e
- Piaget, que a relaciona à imitação inteligente da criança.

Sobre as contribuições do neuropsiquiatra infantil Ajuriaguerra, esclarecem a visão fenomenológica da imagem do corpo, afirmando que:

É, pois, na unidade da própria vida que a criança encontra a unidade dialética da sua própria experiência e aprendizagem (do corpo e pelo corpo) numa perspectiva em que a EXISTÊNCIA NO MUNDO se apresenta por isso como ENVOLVENTE E TOTALIZANTE (MENDES; Fonseca, 1987, p. 80).

Nessa perspectiva, segundo Mendes e Fonseca, o hábito adquire uma dimensão social admirável, como “materialização corporal de uma cultura”, traduzindo e resumindo a evolução das “técnicas do corpo” por meio dos tempos. “A aquisição do EU CORPORAL na criança, isto é, a evolução do conhecimento corporal é,

para Ajuriaguerra, sinônimo de caminho para uma AUTOCONSCIÊNCIA” (1987, p. 95).

A imagem do corpo é também o resultado entre o esquema corporal do sujeito, ou seja, seu corpo real e o *ideal de eu* imposto pela mídia e por apelos do mercado de trabalho e mesmo pela busca de parcerias afetivas. O culto ao corpo e o acesso às tecnologias geram, muitas vezes, uma desconexão entre o sujeito e sua própria singularidade e alteridade, produzindo reproduções e intolerância.

Cash e Pruzinsky (1990) elaboraram seis afirmações que melhor clarificam o conceito de imagem corporal. São elas:

1. Imagem corporal refere-se às percepções, aos pensamentos e aos sentimentos sobre o corpo e suas experiências. Ela é uma experiência subjetiva.
2. Imagens corporais são multifacetadas. Suas mudanças podem ocorrer em muitas dimensões.
3. As experiências da imagem corporal são permeadas por sentimentos sobre nós mesmos. O modo como percebemos e vivenciamos nossos corpos relata como percebemos a nós mesmos.
4. Imagens corporais são determinadas socialmente. Essas influências sociais prolongam-se por toda a vida.
5. Imagens corporais não são fixas ou estáticas. Aspectos de nossa experiência corporal são constantemente modificados.
6. As imagens corporais influenciam o processamento de informações, suggestionando-nos a ver o que esperamos ver. A maneira como sentimos e pensamos o nosso corpo influencia o modo como percebemos o mundo.

Também encontramos em Giddens (2002, p. 59) reflexões sobre corpo e identidade, quando ressalta que:

O controle rotineiro do corpo é parte integrante da natureza mesma tanto da agência (valores sociais que nos conduzem) quanto de ser aceito pelos outros como competente. [...] O controle regular do corpo é um meio fundamental através do qual se mantém uma biografia da auto-identidade; e, no entanto, ao mesmo tempo o eu está quase sempre “em exibição” para os outros em termos de corporificação.

O mesmo autor continua, identificando que habitualmente se vê na noção *corpo grande simplicidade* em relação aos conceitos de “auto-identidade” e “eu”.

Entretanto, aponta que:

O corpo não é só uma entidade física que ‘possuímos’, é um sistema de ação, de um modo de práxis, e sua imersão prática nas interações da vida cotidiana é uma parte essencial da manutenção de um sentido coerente de auto-identidade. (p. 95)

Dubar (2005), especialmente quando se utiliza dos estudos de Erickson, também aponta para a auto-identidade como produto entre identidade conferida e identidade de si (ou percebida), de onde se originariam todas as estratégias identitárias utilizadas na busca de comunicação e aceitação do entorno.

O autor reafirma estarem no corpo as raízes da submissão e da rebeldia, argumentando que:

“[...] aparece , já na fase “fálica-motora” (por volta dos cinco anos), uma alternativa na posição que as crianças adotam em relação a sua “identidade conferida: ou “extirpar essa identidade estrangeira de que foi dotada e criar uma identidade para si mesma que se obcecará em fazer confirmar ou exhibir sua identidade de origem e agarrar-se a ela para a valorizar” (Laing:116). Essa escolha inicial está, segundo Erickson, ligada a uma opção mais primitiva ainda entre a “plenitude” de um “sentimento de confiança básica” que remete a uma integração bem-sucedida resultante de uma “bondade vivenciada” entre o exterior e o interior, ou uma “desconfiança básica” resultante de todas as experiências infantis não coroadas de êxito pela experiência da integração (Erickson p. 84). (2005, p. 148)

## 5 . Desenho de Estudo

O desenho de nossa investigação se caracteriza por um *estudo de caso* sob a perspectiva das ciências sociais. Caso, em ciências sociais, costuma ser “uma organização, uma prática social ou uma comunidade, geralmente estudadas a partir de observação participante e entrevistas” (DESLANDES; GOMES, 2004, p. 104). Dentro dessa abordagem, o estudo de caso tem duplo papel: compreensão abrangente da singularidade do caso e reflexão mais geral sobre regularidades do processo e estruturas sociais, nas quais se situa o caso (BECKER, 1993; DESLANDES; GOMES, 2004).

Esse desenho de pesquisa, que possibilita construir o conhecimento partindo da singularidade de um caso, minimamente procura focalizar:

- (a) as principais marcas identitárias do caso;
- (b) características das identidades;
- (c) inter-relações entre as marcas identitárias;
- (d) modelos estruturantes;
- (e) relações com o contexto. (DESLANDES; GOMES, 2004).

A partir desse desenho de estudo, procuramos chegar a uma compreensão das singularidades e repercussões do encontro com o corpo/identidade masculino, fazendo uma articulação entre:

- categorias analíticas, ancoradas em referencial teórico sobre corpo e masculinidade;
- escuta das falas dos sujeitos do estudo; e
- situações observadas.

Desenvolvemos tal articulação a partir da abordagem de pesquisa qualitativa, privilegiando a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas interações (MINAYO, 1992).

Sobre a abordagem utilizada em nosso desenho de estudo – pesquisa qualitativa – Demo observa que:

A questão da intensidade dos fenômenos complexos está na raiz do que se tem chamado de **pesquisa qualitativa** (Demo, 2001), que busca ir além de indicadores empíricos mensuráveis diretamente. Sem conotar, de modo algum, qualquer dicotomia entre quantidade e qualidade, a intensidade busca captar dimensões de maior profundidade [...]. (DEMO, 2002, p. 27)

Traçamos um percurso desde observações e entrevistas até a gravação de videotapes para análise dos discursos não-verbais, a partir da desconstrução semiótica, em que, à luz das categorias analíticas, dialogadas com as ciências sociais e a psicomotricidade, no viés do pensamento complexo, procuramos constatar os processos interativos, suas estratégias e decorrências.

Em termos de técnicas de pesquisa de campo, basicamente utilizamos entrevista semi-estruturada e registros em vídeo. Em relação à modalidade de entrevista por nós adotada, nos remetemos a Minayo (1992), que a qualifica como uma interação com finalidade de pesquisa, partindo da elaboração de um roteiro. Segundo a autora, “a inter-relação no ato da entrevista contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, e a linguagem do senso comum, e é condição “sine qua non” do êxito da pesquisa qualitativa” (1992, p. 124).

No que se refere aos sujeitos entrevistados, procuramos contemplar, pelo menos, dois professores por turma (um de cada sexo) e um representante da gestão de cada escola. Entrevistamos ainda quatro responsáveis de alunos, sendo dois de cada escola. O roteiro das entrevistas se encontra no apêndice 1.

Os dados referentes às interações aluno-aluno, aluno-professor foram coletados por meio da observação e registros em vídeo. O foco da observação e desses registros se pauta no guia, que se encontra no apêndice 2.

Em relação à utilização do vídeo, acreditamos que a captação de imagens seja necessária para uma reflexão mais abrangente dos discursos não-verbais, congelando os momentos de interação e favorecendo retornos para a decomposição e compreensão dos discursos corporais presentes nas diversos processos estudados.

Segundo D'Avila Neto (1994, p. 92), a utilização de um vídeo “num projeto de pesquisa que tem por finalidade apanhar diversos aspectos de uma linguagem é bastante evidente”. Utilizamos o conceito de “câmera participante” de Rouch (apud D'AVILA NETO, 1994), que a integra à observação participante.

Loizos (2002, p. 149) reforça as considerações da autora citada anteriormente, afirmando que: “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola.”

E acrescenta:

O pesquisador deverá então dar conta de diversas tarefas: exame sistemático do corpus de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro por que certas ações ou seqüências

de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processo analítico da informação colhida.” (p.149)

Em sua obra *Introdução à Análise da Imagem*, Joly (2004, p. 44) aborda a interpretação de mensagens manifestas nas imagens, afirmando que:

[analisá-las] não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo.

E clarificando, nos diz:

O que é uma imagem? [...] Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece”. (p:13)

No que tange aos objetivos e às metodologias de análise imagética, Joly aponta para o caminho construído por Roland Barthes. Afirmar que é preciso ter objetivos claros para realizar uma boa análise, já que condiciona as ferramentas a serem utilizadas. Ela afirma que a análise só terá sentido a serviço do projeto do investigador.

Como caminho metodológico, descreve as etapas bartheanas em sua construção:

[...] postular que os signos a serem encontrados têm a mesma estrutura que a do signo lingüístico, proposta por Saussure: um significante ligado a um significado.[...] Permite mostrar que a imagem é composta de diferentes tipos de signos: lingüísticos, icônicos, plásticos, que juntos concorrem para a construção de um significação global e implícita [...]. (p.50)

A autora reforça que a linguagem visual é diferenciada da verbal e exige uma análise mais complexa, por se tratar de uma “linguagem contínua”. Aponta metodologicamente o “princípio da permutação”, que requer que disponhamos:

[...] mentalmente de elementos similares, mas não presentes na mensagem: elementos substituíveis [...] Esse tipo de associação mental, que ajuda a distinguir os diversos elementos uns dos outros, tem o mérito de permitir a interpretação das cores, das formas, dos motivos, **pelo que são**, o que se faz com relativa espontaneidade, mas também e sobretudo **pelo que não são**. [...] para compreender melhor o que a imagem me apresenta concretamente, devo me esforçar para imaginar que outra coisa poderia ver nela. (p. 52-53)

Especificamente no fazer da pesquisa sociológica e antropológica, utilizando as imagens como fonte principal, encontramos em Peixoto (2004) algumas assertivas muito interessantes. A autora afirma que, na pesquisa em ciências sociais, o impacto da utilização do vídeo, das imagens em geral, é semelhante ao que, outrora, foi gerado pela introdução do gravador na coleta de dados. Tal fato encontra ainda algumas resistências, tanto nos pesquisadores quanto nas instituições-alvo do registro imagético.

A autora cita:

Uma sociologia audiovisual privilegia, em primeiro lugar, a questão da pesquisa e de seu processo de desenvolvimento relacionado com os dados audiovisuais, com a especificidade da **démarche**, com seus objetivos. Essa reflexão deve apoiar-se nas iniciativas e nas práticas já existentes, tendo por finalidade construir as bases de um audiovisual sociológico, científico, suscetível de divulgar o conhecimento por meio desse instrumental (MIGNOT-LEFEBVRE, 1987, p. 226 apud PEIXOTO, p. 214).

Afirma, ainda, que a realização de um vídeo etnográfico visa “levar o espectador a uma reflexão sobre o sujeito sem abusar de simplificações.”

Evocando Rouch, recorda que “um filme deve contar uma história, nem que seja um fragmento de uma história maior” (p.221). Portanto, é necessário cuidado na seleção de imagens e no discurso construído, no sentido de estabelecer um pacto narrativo com o espectador.

Quanto à interpretação das imagens recolhidas, Peixoto (2004) alerta para a necessidade de um aprendizado do pesquisador, que se habilita à captação de imagens, mergulhando em imagens e discursos visuais, de cunho etnográfico e ficcional, em que o olhar para as cenas de outros pesquisadores-cineastas fomenta sua própria capacidade de selecionar e compreender as situações observadas e registradas.

[...] “ler imagens” significa classificar seus significados, ler seu sentido. Para tal, há de delas se aproximar, detalhar esses sinais por meio de outras fontes: o trajeto do olhar, as impressões visuais globais, as rupturas ou contradições entre o que é percebido e o que é compreendido. E isso é muito mais amplo do que uma simples leitura.” (p. 222)

[...] ler imagens sem buscar nelas uma ilustração, confirmação ou negação da tradição escrita; considerar as imagens tais como são, mesmo que, para entendê-las, lance-se mão de outros recursos; analisar um filme implica destrinchar as relações existentes entre os diferentes elementos; significa examinar tudo que faz parte do filme além do próprio conteúdo sociológico: o roteiro, a narração, o ambiente, o imprevisto, o involuntário, as entrevistas, se existentes, pois eles constituem aspectos reveladores que ajudam a descobrir como diz Marc Ferro, “o latente que está atrás do aparente, o não visível através do visível” (1975, p. 11)”. (p. 223)

Na **análise de dados**, utilizamos as falas e imagens, buscando problematizar as dificuldades encontradas nos percursos de ensino/assistência e as demandas mais freqüentes.

Nossas referências metodológicas acerca da análise das falas dos sujeitos entrevistados e imagens são provenientes das premissas expostas por Gomes et al. (2005, p.185-221).

Como informam os autores, dispomos de variadas técnicas de análise do material qualitativo. Neste artigo explicam que a proposta formulada pelo grupo de pesquisadores foi sistematizada ao longo de dez anos de prática de pesquisas qualitativas, assim como de referências das obras clássicas em metodologia qualitativa e troca de experiências do CLAVES/ENSP - IFF/FIOCRUZ.

Como bases da interpretação, distinguem três etapas: *descrição*, a mais fiel possível; *análise*, em que a meta é transcender o descrito; *interpretação* propriamente dita, que busca sentidos no material recolhido, visando a compreensão, para além do descrito e do analisado.

Ainda ressaltam que “na pesquisa qualitativa, a interpretação é o ponto de partida [...] e o ponto de chegada [...]” (p. 202-203)

Considerando o método de interpretação proposto por esses autores e os trabalhos de Joly (2004), seguimos a trajetória interpretativa das falas e imagens, exposta a seguir.

No que se refere às entrevistas, realizamos os seguintes passos:

1 – transcrição das fitas cassete com as entrevistas;

2 - “leitura flutuante” das falas, escuta acompanhada de leitura das entrevistas, onde buscamos apreender tonalidades, pausas e impressões gerais de cada relato;

3 – desconstrução dos discursos, a partir das categorias analíticas previamente determinadas, visando impregnar-se dos conteúdos manifestos no material, perceber o todo e cada especificidade desta totalidade parcial, etapa denominada por Gomes et al. de “leitura compreensiva do material” (2005, p. 205);

4 – percepção dos discursos latentes nas falas, interagindo seus conteúdos e promovendo a emergência de inferências, em que buscamos identificar o discurso oculto, presente nas entrevistas;

5 – organização interpretativa: capturando as emergências de sentido e dialogando-as com as bases norteadoras da pesquisa. Segundo os autores, “Nesta etapa, além de explicar o que está sendo representado ou dito, é preciso dar conta dos conflitos intrínsecos ao próprio processo de interpretação” (THOMPSON, 1998 apud GOMES et al., 2005, p. 207).

No que se refere às imagens, seguimos uma trajetória semelhante.

Como realizamos todos os registros imagéticos pessoalmente, nosso percurso de análise começou, de alguma forma, desde o início da captação das imagens, em que as aproximações e distanciamentos realizados com a câmera já desvelam avaliações e reconhecimento de interações e diálogos, com maior ou menor significado à luz de nossos objetivos de pesquisa e hipóteses, além de nossas próprias possessões culturais.

Ao término das captações, passamos a rever todas as imagens, percorrendo quatro etapas.

### 1ª - Olhar flutuante

Inicialmente assistimos ao material sem paradas nem retornos, apenas procurando detectar indícios das qualidades interativas do corpo/identidade masculino e feminino com as crianças das turmas observadas e com o espaço circundante.

Destacamos os segmentos de vídeo nos quais constatamos interações mais explícitas entre os(as) professores(as) e um ou mais membros da turma. Para isto, recorreremos também ao referencial utilizado em nosso estudo de mestrado (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1996), que instrumentaliza a leitura de movimento na prática psicomotora com a semiótica não-verbal, que nos ensina a recortar as situações em cenas a partir de disjunções espaciais ou posturo-gestuais, dentre outros marcos nos quais há uma facilitação da decomposição dos signos discursivos.

### 2ª Desconstrução do material

Desconstrução do material, ou *decupagem* de “cenas”, ou seja, a marcação por meio da minutagem dos segmentos de vídeo em que havia momentos significativos com as metas de identificar os signos discursivos, nos quais pudéssemos identificar as bases para as respostas às nossas indagações.

Tal desconstrução serviu de base para realizar o vídeo (DVD) para a divulgação dos resultados, além de possibilitar a escolha dos “*frames*” (fragmentos fotográficos do corpo do vídeo) indicativos das hipóteses levantadas no corpo de nossas conclusões e proposições, ilustrando as situações observadas, sem que para isso fosse necessário descrever as cenas.

### 3ª Percepção dos discursos latentes

Trata-se da busca pela percepção dos discursos latentes, identificando o “não visível” dos discursos não-verbais (JOLY, 2004). A comparação das mesmas situações vividas no cotidiano da docência como: visita dos alunos à mesa; visita do professor às carteiras dos alunos; momentos de intervalo; momentos de aulas expositivas; dentre outras, permite evocar as variações de proximidade e distanciamento. Iniciativas de toque e recepção ao toque do outro; ritmos; valores sócio-disciplinares; estratégias pedagógicas; capacidade de escuta e acolhimento em crises nos oferecem uma infinidade de sinais dialógicos que evocam uma série de características discursivas, desveladoras das singularidades do encontro com os diferentes corpos/identidades observados, o que serviu de ancoragem para as afirmações realizadas em nossa análise de dados.

#### 4ª Busca de dialogar as emergências de sentido

Esta etapa consistiu na busca de dialogar as emergências de sentido evocadas na etapa anterior, a partir dos destaques percebidos no material audiovisual, com as teorias norteadoras do estudo, percebendo os desdobramentos possíveis em direção à clarificação de nossas questões de pesquisa, objetivos e propósitos.

Após as duas trajetórias, realizamos a dialógica dos núcleos de sentido que emergiram dos materiais analisados, buscando a síntese geradora de nossas conclusões e nutridoras de nossas metas com este estudo.

Para a construção deste movimento de síntese, oposto às primeiras etapas de desconstrução e análise, foi de extrema importância dialogar: dimensão teórica; textos e contextos; pressupostos, objetivos e dados.

## 6. Campo do Estudo

*“A natureza da prática educativa, a necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza.*

*Freire*

Em nosso campo de estudos, nos propusemos a analisar as interações entre corpo masculino (cuidadores/educadores homens) e infância (educandos) no ambiente escolar do ensino fundamental. Tal opção se justifica porque a escola:

- é, depois da família, tradicionalmente, o *locus civilizatório*, no qual os corpos são impregnados pela cultura;
- em termos de educação em saúde, poderá trazer uma significativa contribuição, uma vez que tal instituição apresenta uma certa continuidade na socialização da infância, após a convivência na família;
- é um espaço em que tais interações poderão fluir melhor do que em outro espaço específico da área da saúde, a exemplo do hospital, por conta das intervenções técnicas que o atravessam;
- é um lugar privilegiado para a formação de atitudes relacionadas ao cuidar de si, ao fortalecimento do acesso à saúde enquanto direito das pessoas;
- pode possibilitar o exercício da convivência com a diferença, condição fundamental para a construção da subjetividade saudável.

Operacionalmente, selecionamos duas escolas de Ensino Fundamental, ambas privadas. Isso ocorreu porque não obtivemos autorização para trabalhar com filmagem em escolas públicas. As escolas foram escolhidas a partir dos

seguintes critérios: (1) se situarem na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e (2) terem regentes de turma do gênero masculino e participação de outro docente do gênero feminino nesse ciclo.

Em cada escola focalizamos uma turma, sem, contudo, perdermos o contexto escolar em geral. Em princípio, buscamos turmas das duas primeiras séries para contemplar alunos mais novos, uma vez que acreditamos que nessa fase as interações com adultos influenciam mais a construção da identidade infantil. Contudo, devido à carência de regentes do gênero masculino nas primeiras séries, conseguimos observar uma turma da antiga “classe de alfabetização” e buscamos contemplar, nos registros em vídeo, a série diretamente subsequente à antiga quarta série, atual quinta série.

### **Descrição do campo**

Partindo das afirmativas de Dubar (2005) sobre a importância da escola na formação da identidade dos sujeitos, além dos fatores supracitados, realizamos nossas observações, registros e entrevistas em duas escolas: a primeira (A) em duas filiais (Santa Teresa e Barra da Tijuca, Rio de Janeiro – RJ) e a segunda (B) em sua única unidade (Nova Iguaçu – RJ).

A primeira caracteriza-se por ser uma instituição particular conhecida, de ensino bilíngüe, com opção por alemão ou francês, que atende a um público de alto poder aquisitivo. Nesta instituição a figura do professor regente exclusivo é substituída por dois professores responsáveis, com carga horária quase igual ou igual, um representante da língua portuguesa e um representante da língua

estrangeira de escolha (francês ou alemão). A segunda, também uma instituição privada, contudo subvencionada por uma cooperativa de educadores, atende a um público de poder aquisitivo “médio” e alto.

Realizamos registros em vídeo (N.I. e Santa Teresa) da interação professor-alunos e professora-alunos e entrevistas, gravadas em cassete, com professor regente, uma professora da mesma turma; uma representante da coordenação e um casal de pais de uma das crianças da turma observada (das três unidades). Na unidade Barra, realizamos observação em sala de aula e entrevistas, sendo que não registramos a observação em vídeo.

As unidades da Escola A são amplas, oferecendo espaços diferenciados, contudo, em sala de aula, apenas na educação infantil vimos variação na arrumação das cadeiras, mantendo-se a arrumação tradicional na turma de quarta série observada. Já na Escola B, na turma de quarta série, encontramos a arrumação circular como tônica, variando eventualmente, além da ocupação de espaços externos, proposta pelo professor de turma.

Os registros em vídeo foram feitos durante todo o período das aulas observadas, tanto do professor regente quanto da professora que tinha contato com a turma, sem intervenção alguma do pesquisador, captando os deslocamentos e as variações de proximidade em relação ao professor ou do professor em relação aos alunos, assim como entre os alunos e com relação aos espaços da sala. Tais registros foram realizados do mesmo ângulo da sala, com o conhecimento prévio por parte de crianças e professores, causando, de início, certa curiosidade e exibicionismo, esquecidos logo depois.

As imagens colhidas durante as aulas de matemática em alemão (Santa Teresa) reforçaram o olhar sobre os discursos corporais, devido ao obstáculo com a compreensão da língua, o que não ocorreu na classe de francês na educação infantil da Escola A – Barra ou na Escola B – N.I.

### **6.1 Algumas Considerações sobre o Acesso ao Campo**

Iniciamos nossa busca de instituições de ensino que pudessem atender aos critérios da presença masculina no quadro curricular obrigatório, a chamada “regência de turma”, em que a permanência do professor fosse superior às disciplinas transversais como o ensino de música ou de educação física.

Tínhamos em mente que seria interessante observar grupos de crianças pequenas, partindo do princípio de que estariam mais sequiosas de referências e modelos a seguir. Assim, procuramos encontrar turmas de educação infantil com “regência” masculina.

Em paralelo, desejávamos abordar uma escola pública e outra privada e iniciamos a tramitação junto à prefeitura do Rio de Janeiro para a realização das filmagens e entrevistas necessárias à execução da metodologia proposta.

Foi impossível localizar turmas de educação infantil com um professor responsável. Fomos informados apenas de que em algumas escolas de vanguarda – já fechadas – houve a presença eventual de professores homens lecionando para turmas de crianças pequenas.

Encontramos poucas referências no município do RJ, já em turmas de classe de alfabetização. Contudo, a partir das restrições estabelecidas quanto à gravação de registros em vídeo, não pudemos realizar nosso campo em suas escolas.

Voltamos o olhar, então, para as escolas particulares, que se apresentassem disponíveis a esta questão, com as autorizações formais por escrito. Conseguimos, em função de nossos contatos como docente de cursos de pós-graduação ligados à área da educação, a generosa acolhida das duas escolas mencionadas?? É necessário repetir ?? não.

As linhas pedagógicas apontam para um perfil “construtivista”, no qual há espaço para a expressão, a despeito da importância dada ao controle da impulsividade e da solicitação de comportamentos padronizados. O espaço oferecidos às crianças é amplo, agradável e estimulante.

Nos três espaços a prevalência feminina é gritante, tornando os professores conhecidos e muitas vezes gerando a expectativa, na criança e na família, com o passar dos anos de estudo, da chegada de um professor à turma.

As gestoras das escolas, que receberam a proposta, nos atenderam com atenção e acolheram nossas questões com curiosidade.

Na escola da Barra, onde pudemos observar uma turma de classe de alfabetização com um professor homem responsável pela Língua francesa (um dos três regentes), não nos foi permitido filmar, com a alegação de que algumas crianças da turma, filhos de conhecidos artistas ou profissionais reconhecidos de outras áreas, não poderiam ter suas imagens cedidas, por veto anterior dos pais.

Em Sta. Teresa, observamos e registramos as aulas de um professor suíço (também um dos três regentes), responsável pelas aulas de matemática – da antiga quarta série – na língua alemã, e, em Nova Iguaçu, um professor (único regente) da antiga quarta série.

Pudemos participar e registrar aulas de educação física e artes da turma de Nova Iguaçu e aulas de português da turma de Sta. Teresa, todas conduzidas por professoras, que também foram entrevistadas.

Antes da entrada da câmera, nos apresentamos aos professores, explicando nossas metas em linhas gerais e realizando observações, apenas com o auxílio de anotações, durante metade de uma aula.

A videofilmadora despertou curiosidade na escola. As crianças faziam perguntas a respeito dos comos e porquês quando chegávamos, instalávamos o tripé e fixávamos a câmera. Mas, depois dos primeiros momentos, quando a aula se iniciava, em pouco nossa presença se tornava imperceptível. O total de horas registradas foi de oito horas e dezoito minutos.

Acreditamos que a câmera, apesar de gerar uma certa mobilização, já que o registro em movimento capta toda a expressão do sujeito, desvelando-o, por estar muito presente no cotidiano dessas crianças e professores, não levantou maiores rumores.

Mesmo assim, percebemos vários momentos “narcísicos”, de demonstrações e gracinhas dos alunos para a câmera. Professores e professoras, em determinadas ocasiões, pareceram um pouco constrangidos, contudo, também foram integrando a câmera após algumas horas.

Colhemos o material do mesmo local da sala, com um intervalo de cerca de três meses entre a primeira e a segunda filmagem, visando perceber se havia alterações na dialógica ou proxemia. Utilizamos quase sempre, em paralelo aos vídeos, anotações de campo com o registro de observações e *insights* durante as observações.

Também fizemos tomadas em áreas externas, especialmente na escola de Nova Iguaçu, durante o intervalo e na hora do lanche, além de observações nos mesmos espaços na escola da Barra.

Realizamos as entrevistas no período de permanência nas escolas, sempre registradas em áudio e realizadas no ambiente escolar (com o máximo de privacidade possível). Não houve resistência quanto ao dar a entrevista, contudo, sentimos que, em geral, o tema causou certo embaraço, mesmo nas gestoras.

O tempo médio das entrevistas foi de trinta minutos. Muitas vezes, a preocupação com o que estaríamos querendo ouvir ou o que seria correto falar atravessava fortemente os discursos, além do entrevistador ser homem e estar ligado à docência universitária.

Em vários momentos nos foi solicitado um retorno sobre os resultados da pesquisa, por parte das instituições, com o desejo de uma certa “avaliação” das relações professor-aluno – ou o pedido da visualização das fitas. Estes pedidos foram negados, com os esclarecimentos necessários sobre os objetivos do estudo e as questões éticas, que nos obrigam, inclusive, a partir de solicitação do comitê de ética do Instituto Fernandes Figueira / FIOCRUZ (Ministério da Saúde), a destruir as fitas de áudio e vídeo ao fim de um ano do término da pesquisa e

guardar o material original na instituição, até este prazo, sob responsabilidade de nosso orientador, o Prof. Dr. Romeu Gomes, pesquisador do IFF/FIOCRUZ.

## **6.2 . Quem são esses homens??**

Dados Biográficos dos homens observados

### **Professor. da Escola B (Nova Iguaçu)**

O Prof. T tem 33 anos é brasileiro, negro, nascido na comunidade de Nova Iguaçu – Rio de Janeiro, solteiro.

De origem humilde, fato que relata lhe trazer orgulho, a partir das etapas vencidas tanto por sua mãe, que com imensa dificuldade criou os dois filhos, já que o pai faleceu quando ele tinha de 4 para 5 anos, além de suas próprias vitórias sobre as adversidades.

Mãe mulata clara, doméstica (estudou até a 7<sup>a</sup>. série), pai negro, pedreiro, faleceu aos 33 anos, com câncer.

A luta da mãe pra criá-los influenciou o Prof. T a “cuidar de quem é indefeso, de quem não tem como se cuidar”.

A motivação para ser professor veio da busca por subsistência. Quando estava com 20 anos, trabalhava em casa – um bazar, mas o dinheiro não estava sendo suficiente. Havia terminado o supletivo segundo grau e queria se sustentar para ajudar sua mãe.

Resolveu, então, fazer o normal para atuar em escolas. Relata que o estágio foi sua prova de fogo, pois enfrentou uma série de preconceitos por ser homem, além das incertezas quanto à competência para a docência.

Não se recorda de professores nem de colegas da escola. Exceto duas professoras: uma, não pela significação especial como docente, mas por um beijo recebido, e outra devido a uma situação de constrangimento, em que a professora o havia repreendido, sem razão.

Iniciou a graduação em letras: Português na UFRJ, em 2002, e no mesmo ano foi convidado, por uma de suas professoras do normal, para trabalhar na Escola B. Foi chamado para uma entrevista e avaliação. Eram três candidatos e ele não se saiu bem, contudo, a pessoa aprovada não foi bem na prática e no ano seguinte foi chamado. Inicialmente para trabalhar como auxiliar com crianças especiais. Em dois meses, uma professora da terceira série teve que sair e ele assumiu a turma, permanecendo até hoje.

Quando lhe pergunto sobre obstáculos à sua atuação profissional como professor de crianças, ele aponta o preconceito, a preocupação quanto às condutas do homem com relação às necessidades da criança. O “espanto” dos colegas (outros profissionais) da escola e a crença de que determinada postura de alguma criança está ocorrendo em resposta (estranhamento) à presença do homem. Também evoca o discurso de amigos e familiares quanto à dificuldade, por ser homem, de conseguir emprego em escolas particulares.

### **Professor da Escola A1 (Santa Teresa)**

O Professor E tem 40 anos, é suíço, branco, radicado no Brasil há 10 anos (1997). Foi morador do bairro de Santa Teresa durante muitos anos e atualmente reside na Glória com a família, composta de esposa brasileira e filha de 6 anos.

Vem trabalhando nesta mesma escola desde sua chegada, preferindo as turmas de adolescentes. Entretanto, no ano de 2006, atuou com a quarta série devido à falta de um professor, além de ter sido responsável por uma primeira série, assim que foi contratado. Naquele momento viveu fortemente o obstáculo da língua e da falta de experiência com crianças dessa faixa etária.

A motivação para ser professor surgiu a partir da atuação como músico, iniciando por meio de cursos de música para crianças. Com 24 anos decidiu-se por ampliar tal atuação, começando, então, a formação de professores na Suíça, que finalizou com 28 anos. Sempre atuou com alunos de 14 anos a 18 anos.

Durante três anos continuou trabalhando na Suíça. Como sempre viajou bastante e sentia atração por climas diferentes de sua terra natal, resolveu por se mudar para algum país de clima tropical, elegendo o Brasil. Mandou seu currículo para quatro escolas, sendo indicado pelo consulado para a escola, onde iria permanecer três anos e se mantém até hoje.

Seu percurso escolar se deu sem percalços. A mãe florista e o pai consultor de empresas sempre ofereceram oportunidades para seu desenvolvimento e a proximidade da atuação do pai com a pedagogia o influenciou em sua escolha profissional.

É graduado em música, matemática e técnico em engenharia mecânica e informática.

Não relata questionamentos nem empecilhos a sua atuação como docente de crianças e adolescentes.

### **Professor da Escola A2 (Barra)**

O Professor A tem 31 anos, é brasileiro, branco, nascido no centro da cidade do Rio de Janeiro. Foi morador do Flamengo e atualmente reside em Ipanema. Solteiro.

O pai, diplomata, dirigiu um posto em Paris, onde a família viveu desde o nascimento do Prof. A até seus seis anos. Frequentou a educação infantil e os primeiros anos de escolaridade na França. Dessa época tem boas lembranças. A mãe, dona de casa, formada em Administração, apenas atuou após sua separação do pai, quando ele tinha de 15 para 16 anos.

Quando retornaram ao Brasil, frequentou uma escola que tinha como parâmetro a tradição escolar francesa clássica, talvez para reforçar seus vínculos com o país distante. Durante o período do antigo ginásio e do antigo segundo grau permaneceu nesta escola bilíngüe francesa, em que a disciplina era com repreensões físicas e humilhação verbal. Relata memórias mais negativas quanto à essa passagem.

O acaso o levou à docência.

Jovem adulto foi a Londres estudar inglês e, voltando à Paris, em 1992, interessou-se e iniciou o curso universitário de letras modernas com a intenção de

uma formação em línguas em direção à vida acadêmica, com especial foco em lingüística.

No quinto período voltou para o Brasil e concluiu o curso na Faculdade de Letras da UFRJ.

Nos últimos períodos da faculdade havia um projeto – CLAC (curso de línguas para comunidade), com público de adultos. Com o CLAC teve a primeira experiência docente, no curso de idiomas. Assim que concluiu o curso, ministrou aulas durante dois anos e se tornou coordenador dos professores de francês.

Realizou o mestrado em lingüística aplicada na PUC/RJ, ainda com foco na vida acadêmica. Durante o mestrado foi professor auxiliar na UFRJ, além de ter ministrado aulas particulares e em empresas.

Por meio de uma indicação, a Escola A o chamou para uma entrevista em 2002. Ele pensou que fosse para aulas com adolescentes e adultos, mas descobriu que era para lecionar para crianças de 5 e 6 anos.

Apesar da novidade, saiu da UFRJ e assumiu o ensino de francês no primeiro segmento, surpreendendo-se com o enorme prazer que sentiu. Desde então vem exercendo a docência e cargos de coordenação.

Não relata ter vivido qualquer preconceito, nem nenhum obstáculo à sua atuação e afirma não sentir na Escola A tipo algum de discriminação, nem por parte dos colegas, nem dos pais. Muito ao contrário, narra episódios de valorização de sua presença.

## 7. Análise de Dados

A partir das observações (registradas em vídeo) e entrevistas, pudemos lançar nosso olhar para algumas das múltiplas situações interacionais entre corpo docente e discente e investigar as representações sobre o lugar do corpo/identidade masculino na educação fundamental.

Nas imagens recolhidas foi possível reiterar as singularidades relatadas em algumas entrevistas e descortinar outras, detectando as distinções no lidar com o professor homem e com a professora mulher.

Com relação a nossos objetivos específicos, tentaremos concentrar os dados em cada um dos eixos. Contudo, o contexto faz com que em determinados momentos haja interfaces e intercruzamentos.

**7.1** Em primeiro lugar, nos propusemos a problematizar o significado de profissionais da educação fundamental acerca do “corpo/identidade masculino” como fator de desenvolvimento para a identidade do menino e da menina.

Ao levar o tema do ‘masculino na escola e sua influência na infância’, para instituições de ensino que têm em seu quadro professores homens, nos deparamos com um certo estranhamento, como se houvesse uma anulação da diferença ou uma falta de reflexão sobre o fato.

Os valores sócio-culturais que conformam a noção de gênero aparecem claramente no comportamento dos docentes e discentes, desvelando múltiplos preceitos hegemônicos e heterossexistas, quanto à sua participação no

ambiente escolar e atitudes que lhes parecem coerentes com os papéis desempenhados.

Também pudemos perceber quanto os estabelecimentos de ensino, assim como os próprios professores homens, auxiliam na manutenção dos conceitos enrijecidos em relação ao papel do homem no cuidado das crianças pequenas, receando alterar o já estabelecido e expressando profunda ambivalência quanto à teoria e à prática nesta questão.

As fantasias sobre a austeridade e força dos docentes homens estão presentes nas crianças das turmas observadas e no relato dos gestores e professores, e acabam sendo reforçadas pelos comportamentos do próprio professor.

A esse respeito o regente da Escola B informa:

Essa turma estava conversando entre eles, porque tinha o R., que batia em todo mundo [...]. Aí eles se reuniram e falaram assim: - 'o ano que vem vai ser diferente, essa bagunça em sala de aula vai acabar, porque o nosso professor vai ser o Prof. T, e ele é forte, ele vai pegar o R., vai colocar na parede, lá em cima!', quer dizer, eles criam toda uma fantasia da questão masculina, de ser forte, agora não vai poder falar, de uma certa maneira eles já vêm também um pouco com essa fantasia dentro deles. É homem, vai ser brigão, não vai poder falar, vai ter que respeitar. Eu sei que nunca tem... aquelas coisas de briga, de bater, de xingar o outro, de morder o professor... eu nunca fui mordido, nunca apanhei. Até porque eu falo firme com eles”.

A crença em características exclusivamente femininas e masculinas traz muitas dúvidas quanto à presença masculina na educação infantil, o que já não ocorre tão intensamente com o ensino fundamental, especialmente nas séries

mais avançadas, nas quais é mesmo desejada e valorizada como figura de autoridade diante de pré-adolescentes e adolescentes.

A literatura científica (CRUZ, 2001) e mesmo a expressão mais popular da telenovela já exploraram o quanto a presença de um homem na creche gera estranheza e até rechaço de alguns responsáveis, alegando a incompetência do homem para esse nível de atenção, quando não evocando o medo da sedução e maus tratos.

O estigma da violência doméstica, recaindo nos ombros da figura paterna, apesar de modificado pela vinda a público de diversas histórias de abuso e destrutividade maternas, perpassa as expectativas sociais, ainda muito cristalizadas na tradicional visão da mulher como cuidadora e do homem como provedor, sublinhando a ineficácia e risco da presença masculina no cuidado com os primeiros anos de vida da criança.

“Possuídos pela cultura que possuem”, como nos ensina Morin (1989), os professores observados, apesar de, com seu exercício cotidiano, estarem reivindicando uma revisão no olhar sobre a função do homem no primeiro ciclo, em seus discursos e comportamentos muitas vezes reforçam os paradigmas vigentes, ressaltando sua comunhão com a leitura social, apenas incluindo a possibilidade de uma ocupação masculina do cargo, sem vislumbrar um “algo a mais” que esta presença favoreceria.

Percebemos que a lógica vigente está calcada em uma naturalização das características de homens e mulheres, determinando assim universos antagônicos, por vezes complementares, contudo constitucionalmente e radicalmente opostos.

Sobre os modelos de masculino e feminino, chegamos a um interessante retrato, especialmente nas declarações das entrevistas a seguir.

Ao serem inquiridos se a educação de meninos e meninas deveria ser diferente ou não, obtivemos as respostas:

Coordenadora da Escola A (Barra)

Não, acho que os meninos já são por si só diferentes das meninas então essa educação diferencial esse nosso mundo contemporâneo, hoje, não cabe mais, né? Porque acho que as próprias mulheres são responsáveis pelo machismo, porque meninas lavam calcinhas, mas meninos não lavam suas cuecas, então, eu acho que começa tudo por aí. Então, as mulheres se queixam que elas não têm ajuda dos homens, mas quando a própria mãe já começou errado isso desde a infância. Meninas brincam de carrinho, meninos brincam de boneca, serão melhores pais, melhores mães e farão termos uma sociedade melhor, mais igualitária, respeitando-se uns aos outros.

Professor da Escola A (Sta. Tereza)

Na minha opinião o filho tá procurando um espelho na mãe e a filha no pai e a relação com as meninas pra mim, realmente, é bem diferente, eu posso ver também com minha filha... acho que ser humano quando pequeno, sempre procura o contrário, do sexo, então, com a filha eu não tenho nenhum problema, aqui com as meninas também não... elas estão, como posso dizer... me adorando, elas fazem tudo, tem muito mais capricho quando estou exigindo, os meninos, eu só posso "mexer uma boa" quando eu viro meio amigo, com as meninas não, com as meninas eu não preciso ser amigo afim de que elas trabalhem como eu quero. Elas querem fazer muito bonitinho. Eu percebi assim, bem, essa é minha opinião... três tipos: Ou que estão impressionando com boas notas, então elas fazem tudo pra mostrar: "ah, viu, professor? fiz boa nota!"; ou elas fazem com beleza, quer dizer que ela não quer fazer com boa nota, elas vêm com beleza, é interessante... E se não a beleza ou não as notas, então, elas chamam sempre a atenção, sempre a atenção como a M., por exemplo, ela nem faz com beleza nem faz... sempre assim, procurando limites. Lá com os meninos é bem mais equilibrado, eles têm o futebol, e quando vc fala sobre futebol, vc já ganha todo mundo com o futebol... lá não tem este joguinho não... é muito mais simples com os meninos, então, pra mim há uma grande diferença, mesmo, não sei se...

Entrevistador:

Mas vc acha que essa diferença ela é natural, ela acontece, ou a gente deve ter uma orientação diferente pros meninos e pras meninas, uma educação diferenciada pra um gênero e pro outro?”

Professor da Escola A (Sta. Tereza):

Eu acho que são as duas coisas, é genético mesmo, um lado, mas eu acho que a educação faz uma grande parte também, eu vejo, por exemplo, eu como estrangeiro, como suíço, eu estudei também música e corpo e talvez agora eu não tema tocar ninguém aqui no Brasil, mas a postura da menina já começa muito cedo...para... ela tem que ter uma postura gostosa a fim de que o homem queira esta mulher... isso eu não encontro muito não... em Europa. Quer dizer, o bumbum pra trás, elas tem muito esta coluna com o bumbum pra trás... Em Europa vc, vc... Eu acho que isso é educação. Vem da cultura... isso nem é negativo, nem é positivo, mas quer dizer... o papel da menina e depois da mulher... tem um papel na sociedade... e do homem também, isso vem da educação... eu acho que isso já começa aqui nas aulas... eu penso assim.

Professora da Escola A (Sta. Tereza)

Não, eu acho que não. Eu acho que a educação... claro que tem algumas... peculiaridades, mas eu acho que a educação deva ser a mesma. Nós até trabalhamos um texto na sala sobre isso. Que a menina pode fazer determinadas coisas e o menino não, e aí eu botei isso em debate em sala de aula. E eles achavam que não, que tinha que ser da mesma forma, a mãe inclusive proíbe a menina de ir em determinados lugares, mas deixa o irmão. Então, houve toda uma discussão em sala de aula sobre isso.

Longe de estarmos assistindo a uma reforma profunda de nossas representações tradicionais de masculino e feminino, percebemos na maioria das falas a constatação da dominação masculina enunciada por Bourdieu (1999) e das posturas heterossexistas a que estamos todos submetidos.

A naturalização das questões de gênero é a tônica, a despeito da percepção do lugar fundador da cultura e do papel da escola na construção dos sujeitos. A posse dos ditames sociais hegemônicos se manifesta nas expressões de todos, mesmo com as colocações “feministas” da coordenadora mencionada.

Também aparecem as marcas corporais distintivas de nosso pertencimento cultural, nossa etnomotricidade, desveladora dos princípios relevantes em cada grupo social, suas crenças e mitos sobre saúde/prazer e doença/morte.

Fig. 1<sup>9</sup>

Fig. 2

As marcas indiciais do futebol e da estética são evocadas na fala do regente da escola A., caracterizando as buscas de inserção e aceitação no grupo-turma, no qual o pertencimento passa pela imitação dos comportamentos, levando à repetição dos gestos e rituais em prol da manutenção.

A mídia científica, com os achados da neurofisiologia apontando os talentos e limitações de homens e mulheres, reforça a idéia que somos metades

---

<sup>9</sup> Fig 1 e 2: O Prof. T., na escola B, ministrando aula.

inacabadas, hierarquicamente diferentes, contudo, nos diversos aspectos de nosso cotidiano.

A idéia de mulher-emoção, homem-razão; mulher-cuidadora, homem-provedor prevalece em todos os discursos – pais, professores, gestores – que, em maior ou menor grau, demonstram sua pouca adesão a uma mudança paradigmática, seja ignorando ou negando a diferença, seja valorizando-a como reforço dos conceitos hegemônicos, de masculino e feminino.

A fala da professora da Escola A (Sta. Tereza) nos traz essa argumentação:

Eu acho que a mulher ela tem uma sensibilidade pra criança, maior, não que os homens não tenham, mas eu acho que a mulher se investe também no papel de mãe, então, ela tem um olhar diferente do professor. Se bem que aqui eu trabalhei com professor que era uma verdadeira mãe aqui com as crianças e já tem aquele outro que mantém uma certa distância, então, aqui dentro da escola eu pude ver esses dois lados, mas é muito mais comum a mulher, ter essa visão, esse carinho mais especial, um outro olhar...

Neste discurso encontramos a ambivalência de relativizar o talento natural da mulher como cuidadora e, ao mesmo tempo, reafirmá-lo, investindo o professor homem no papel de 'mãe' para qualificá-lo como capaz da tarefa delicada de educar crianças pequenas.

No sentido da 'não percepção' da diferença podemos ilustrar, com a fala do professor da escola B:

Sinceramente, eu não consigo ver assim... não vejo diferença... pra mim tanto faz estar homem como faz estar mulher, porque há muito tempo ficou só mulher, mulher, mulher, então, a figura masculina ficou uma coisa exótica, mas não tem diferença. Agora,

vai variar de pessoa pra pessoa, vai depender de cada um que está trabalhando, aí, tem a questão da sensibilidade, de todo esforço que a pessoa tem, a preocupação, cuidado que a pessoa tem, vai variar, mas eu não vejo isso uma diferença ...

O mesmo professor ainda aponta um outro aspecto, com relação à diversidade de percepção das crianças e dos responsáveis:

Os pais acabam vendo diferença. Eu tenho pais que ficam super satisfeitos de eu ser um professor homem, de eu ser um professor negro, eu já fui... mãe já veio falar isso pra mim... que... a importância que ela vê de eu ser um professor homem, de eu ser um professor negro, tá trabalhando com a filha dela... o quanto ela valoriza isso, mas a criança não vê nada disso, eu não vejo a criança vendo isso, por eu ser homem, por eu ser negro, por eu...ela gosta de mim pelo modo como eu sou pra ela, então, ela me vê de uma outra maneira, que não é essa que os adultos vêem.

Sobre masculino e feminino, as crianças já revelam conceitos bem definidos e, até, estereotipados, o que aparece na fala da professora da Escola A (Sta. Tereza):

As meninas lutam por uma igualdade maior, a gente sente ainda, até nos meninos, na educação dos meninos, um pouco de educação machista ainda... quando eu coloquei também a situação da mulher no passado, que a mulher não podia votar, que muito antigamente a mulher não ia à escola, então...aí, eles: isso mesmo, mulher tem que ficar em casa! Os meninos colocam... a gente percebe isso.

Percebemos o quanto toda a impregnação cultural nos corpos/identidades dos professores e professoras perpassa suas interações, ocorrendo uma reprodução da norma instituída.

Com base em Hollstein (1994), acreditamos que isso se dê com o professor homem, já que está implicado na manutenção de sua identidade

masculina, que determina, como mencionamos, o constrangimento às características, ditas femininas, em si próprio, com o objetivo de se manter excluído do estigma do homossexualismo ou da falta de virilidade. Com relação à professora, parece-nos que a manutenção das normas heterossexistas, além da defesa de seu território já reconhecido e delimitado, move suas atitudes.

A despeito disto, tivemos oportunidade de registrar atuações dos docentes homens no que seriam atribuições rotuladas como femininas, como na hora do intervalo, quando, na Escola B, vimos o professor homem servindo as crianças de suco e sanduíches (lanche oferecido pela escola a todas as crianças e levado 'pelas professoras' até as mesas, onde os alunos permanecem) sem embaraço aparente ou ineficácia na conduta.



Fig. 3



Fig .4



Fig. 5

Fig. 6<sup>10</sup>

Da mesma forma, pudemos ver a extrema proximidade corporal do professor da Escola A (Sta. Tereza), nas visitas às carteiras ou na recepção aos alunos em sua mesa, além da imensa admiração e respeito despertados pelo professor da Escola A (Barra) em seus alunos e alunas.



Fig. 7

Fig. 8<sup>11</sup>

Na observação dos três professores homens, nos três estabelecimentos de ensino, encontramos similitudes, desde a possessão paradigmática, presente em todos, até as singularidades da estrutura corporal – nas diferenças anatômicas, constatamos convites e limites diferenciados no professor e na professora.

<sup>10</sup> Figs. 3, 4, 5 e 6: O Prof. T, no recreio, dando merenda e interagindo com a turma.

Fig. 9<sup>12</sup>Fig. 10<sup>13</sup>

O corpo/identidade masculino facilita aproximações mais tônicas e bruscas, contudo é vetado em muitos aspectos, especialmente às meninas, em idade escolar, que não adotarão posturas como sentar-se no colo ou permanecer abraçadas frontalmente com seu professor.

O corpo/identidade da professora, “assexuado”, transformado em corpo materno, favorece as aproximações mais suaves e se oferece ao acolhimento de meninos e meninas. São vetadas quaisquer evocações da professora-mulher – esta, caso apareça, deve ser ocultada sob o manto sacrossanto de mestre, o que também inibe qualquer evocação mais agressiva ou disruptiva.

Assistimos ainda a um comportamento diferenciado nos momentos de intervalo, nos quais o mesmo professor, citado anteriormente na tarefa da merenda, participava dos jogos de ‘pique-pega’ (gerando enorme excitação nos alunos), enquanto as professoras permaneciam sentadas conversando ou em suas atividades didáticas.

---

<sup>11</sup> Fig. 7 e 8: O Prof. E. recebendo os alunos`a sua mesa e indo até suas carteiras.

<sup>12</sup> Fig. 9: Prof T. recebe uma aluna que vem lhe falar.

<sup>13</sup> Fig. 10: Profa. M. recebe um aluno que vem lhe mostrar um trabalho.



Fig. 11



Fig. 12



Fig. 13

Fig. 14<sup>14</sup>

Fig. 15

Fig. 16<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Figs. 11, 12, 13 e 14 : O Prof. T. brinca com seus alunos no intervalo.

Mais uma vez percebemos a reprodução dos lugares socialmente instituídos para o masculino (ação) e feminino (acolhimento), determinando ao professor a imagem do animador/potencializador e à professora a imagem da harmonizadora/acolhedora.

Podemos afirmar, portanto, que não há, devido ao gênero, obstáculo algum ao exercício docente do professor homem nos primeiros ciclos, embora seja tônica e ritmicamente diferente da professora mulher, gerando experiências diversas de sua colega de trabalho na interação com os alunos.



Fig. 17

Fig. 18<sup>16</sup>

Fig. 19

Fig. 20<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Fig. 16: As professoras durante o intervalo.

<sup>16</sup> Figs. 17 e 18: Prof. E. se aproxima de uma das carteiras para dialogar com seu aluno.

<sup>17</sup> Figs. 19 e 20: Profa. M. se aproxima dos alunos em suas carteiras.

Mesmo os responsáveis reforçam a “teoria da indiferença”, sublinhando as qualidades profissionais como mais importantes que a questão de gênero na relação professor-aluno.

Os pais entrevistados na Escola A (Barra) apontam a fama de austeridade do professor observado e a preocupação da filha com a chegada no horário. Falam também (depois de terminada a entrevista) de um episódio no qual a família de outra criança estava muito receosa quanto à necessidade de ajuda para ir ao banheiro por parte de sua filha. Como o professor resolveria a questão, iniciando pela situação de vergonha da menina em pedir ajuda a ele?

O pai entrevistado na Escola B, à exceção dos outros, ressalta qualidades especiais na presença do professor regente, trazendo sua experiência pessoal como estagiário da turma e educador que já teve experiência no ensino fundamental. Ele nos diz:

... no estágio eu tenho oportunidade de passar pela turma do professor T, como de outras turmas onde são professoras e a relação aluno-professor nessa turma da quarta, que tem um homem à frente é uma relação diferente, é... a maneira dos alunos se aproximarem é uma maneira diferente e eu diria até que a questão de disciplina funciona... a disciplina na sala acontece naturalmente. Nos dias que eu tenho vindo ao estágio a gente não tem nenhum problema de disciplina gravíssimo, que seja incontornável. Muito pelo contrário, basta uma solicitação amigável do professor, tipo: por favor, não é a hora agora, e os alunos prontamente se colocam nos seus lugares e fazem as atividades propostas. Claro que movimentação existe que a gente tá lidando com crianças, ninguém quer o aluno sentado, lá estático, olhando um pra nuca do outro, mas em outras classes, principalmente em escola pública que foi onde eu tive oportunidade de passar, você não vê essa disciplina, no que diz respeito à classes com professoras.”

E acrescenta:

... Eu tive oportunidade de conhecer essa turma quando tava na segunda série, na terceira e agora na quarta e é claro que eles vieram evoluindo na medida que eles vão amadurecendo, mas eu acho que o ápice do bom relacionamento com o professor aconteceu agora na quarta série, não sei te dizer se isso é em consequência desse amadurecimento ou em função de ter agora um professor, mas o fato é que a turma se mostra muito mais receptiva do que eu pude observar nos dois outros anos com professoras.

A mãe, desta mesma escola, também demonstra uma percepção muito interessante da presença do homem no ensino fundamental, ao afirmar que:

... no segundo setênio o referencial da criança é o masculino. A gente vê que as crianças quando têm um professor eles respeitam, eles gostam, sabe? eu acho que o referencial nessa idade é o masculino. As professoras claro, têm as suas habilidades, mas... eu acho que... até dentro de casa, quando vc chega... a partir dos sete anos, a criança muda um pouco o referencial, sai um pouco da mãe, passa a ter um pouco mais o contato com o pai, então, tendo uma pessoa do sexo masculino regendo uma turma nessa idade, eu acho fundamental. É uma pena que a maioria das escolas não tenha.

Contudo, percebemos que há uma forte possessão paradigmática, enquadrando a presença do masculino, em que os ditames básicos – que atribuem à mulher um lugar de maior adequação e eficácia no trato com as crianças pequenas – são manifestos pelos próprios professores homens e representantes das escolas, por vezes de forma explícita, outras de modo ambivalente ou camuflado.

Apesar disso, como seria coerente com a própria contratação de um professor homem, há o apoio das gestoras e argumentação favorável à sua presença, como ilustrado pela fala da coordenadora da Escola B:

Assim como a mulher hoje ... tem ocupado espaços que antes, no passado, eram reservados só ao homem, eu acho muito oportuna e muito bem-vinda a presença masculina tanto na educação infantil quanto no fundamental, porque vem tirar um pouco dessa questão do mito, que é só a professorinha, e tudo, que só à mulher que cabe esse tipo de trabalho, mas que o homem também está preparado pra fazer esse tipo de serviço, ou seja, o homem também tem condições de ser meigo, de ser afetivo, de tratar a criança como uma professora trata, de ter todo aquele jeito especial pra lidar, principalmente na educação infantil, que acham... que isso antigamente era só uma função pra mulher, né?, que a mulher tem todo um jeito meigo, e tal, mas o homem também eu acho que, nos dias de hoje, está preparado pra exercer essa função, então, acho muito bem-vindo isso.”

A despeito de, com base na igualdade de direitos, defender a presença do professor no ensino fundamental, a coordenadora revela nesta fala não reconhecer a relevância da presença de ambos os sexos, assim como a necessidade do relacionamento com homens e mulheres para a plena educação/saúde da infância.

**7.2** Como segundo objetivo visamos analisar os esquemas posturais e gestuais que revelam os diálogos tônico-emocionais entre corpo masculino e infante.

Quando evocamos esquemas posturais<sup>18</sup> e gestuais<sup>19</sup>, buscamos situar os processos de “materialização” (BUTLER, 2000), nos quais os corpos

---

<sup>18</sup> “A consciência que tenho do meu corpo não é uma consciência de um bloco isolado, é um **esquema postural**, é a percepção da posição do meu corpo em relação à vertical, à horizontal e a inter-relação que se coordena no meio em que estou inserida.” (SIQUEIRA, 2002, p. 5)

<sup>19</sup> “[...] o gesto não faz pensar na raiva, ele já é a própria raiva. A comunicação e a compreensão de um gesto são realizadas com o estabelecimento de uma reciprocidade entre intenção do outro e a minha própria intenção.” (SIQUEIRA, 2002, p. 6)

domesticarão sua forma a serviço das demandas e do controle social e estabelecerão seus diálogos.

Desde a construção dos espaços destinados aos corpos dos infantes – a sala de aulas, percebemos uma maior ou mais reduzida possibilidade de expressão e, por conseguinte, de valorização do corpo como aprendizagem (MATURANA; VARELA, 2001) ou a prioridade na “marcação” desses corpos com as normas vigentes, critério de inclusão e sucesso social.

Para alcançar nosso objetivo, buscamos, como psicomotricista, utilizar com maior intensidade as categorias analíticas que serviram de eixo para nosso estudo: Diálogo Tônico, Memória e Imagem Corporal.

O ato de ir à escola e reencontrar professores e “colegas” diariamente determina um desafio contínuo para o infante que, afastado do corpo familiar, se aventura no desconhecido, onde o “abjeto” (BUTLER, 2000) e o “desejado” pelos valores hegemônicos disputam sua adesão.

A instituição de ensino, mesmo sofrendo vários questionamentos e algumas transformações substanciais ao longo dos anos, ainda promove rotinas muito semelhantes, condicionando homens e mulheres, meninos e meninas, às mesmas situações e tarefas – fórmula de controle da natureza “desviante” (FOUCAULT, 2000).



Fig. 21

Fig.22<sup>20</sup>

A partir dessas repetições, percebemos as singularidades relacionais, as qualidades interativas que brotam nas gestualidades repetidas diariamente, como a ida do(a) professor(a) às carteiras dos alunos; a visita dos alunos à mesa do(a) professor(a), dentre outros percursos que constroem a cartografia dos discursos na escola.

Neste aspecto, pudemos vislumbrar o grande interesse dos alunos, meninas e meninos, pelo corpo do professor, demonstrando grande prazer com sua proximidade e atenção, em que a proximidade dos corpos, a comunhão dos olhares e a gestualidade desvelam momentos de intensa troca, momentos de cumplicidade, gerando interesse nos conteúdos aprendidos, iniciativa e esforço nas tarefas executadas.

---

<sup>20</sup> Fig. 21 e 22: Alunos e alunas, com o braço levantado, mesmo sem o olhar do professor, aguardando sua vez.



Fig. 23

Fig. 24<sup>21</sup>

O olhar do professor parece ter um peso diferenciado – apesar de constatarmos a necessidade de o olhar da professora também ser desejado – e constatamos que o desejo de corresponder à expectativa e estar entre os “bons” é um valor presente na maioria das turmas das três escolas. Talvez isto se dê pela valorização social do homem – mais forte, mais inteligente (CONNELL, 1997), levando ao desejo da corroboração de sua potência mais intensamente pelo professor que pela professora.



Fig. 25

Fig. 26<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Figs. 23 e 24: Momentos de proximidade com o Prof. T.

<sup>22</sup> Figs. 25 e 26: Comunicação, troca e cumplicidade com o Prof. E.



Fig. 27

Fig. 28<sup>23</sup>

Fig. 29

Fig. 30<sup>24</sup>

As aproximações e distanciamentos denunciam uma total aceitação e apropriação da presença e participação do professor homem, não havendo, em momento algum das aulas observadas, impasse insolúvel ou situação constrangedora em decorrência da interlocução com o corpo/identidade masculino.

Já comentamos a respeito das diferenças tônicas e rítmicas entre os gêneros, determinando um tônus um pouco mais alto nas interações com o masculino, não impedindo que haja acolhimento e intimidade nesta interação.

<sup>23</sup> Figs. 27 e 28: Aproximações dos alunos com o Prof. T

<sup>24</sup> Figs 29 e 30: Busca de contato do aluno com o Prof. E., correspondido pelo mesmo.

Os diálogos tônicos (WALLON, 1995) com o professor e com a professora são bem diferentes quanto ao ritmo e ao tônico, mas especialmente quanto à proxemia (COSTE, 1981). Isso ocorre nas três escolas, mesmo que falem de temas afins, como alegria e proximidade ou afastamento e hostilidade. Nas turmas observadas percebemos uma busca de aproximação e trocas com o professor homem ainda maior do que com as professoras, a despeito da interação com a mulher ser supostamente mais solta e sem medos.



Fig. 31

Fig. 32<sup>25</sup>

Fig. 33

Fig. 34<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Figs. 31 e 32: Buscas pelo corpo/identidade do Professor T.

<sup>26</sup> Figs 33 e 34: Singularidades nas aproximações da Profa M. e do Prof E, com o mesmo aluno, em dias diferentes.

A forma de aproximação nas carteiras, chamados à mesa e ao quadro desvelam diálogos nos quais as relações com o professor homem também demonstram confiança e intimidade. Não poderíamos dizer que há mais afeto por um ou por outro, não se trata disto, contudo os diálogos tônico-emocionais buscam uma aproximação do corpo masculino, de forma mais intensa, talvez em função da curiosidade em conhecer esta figura tão rara no universo escolar e da expressão da necessidade de referência no corpo masculino, assim como no corpo feminino, talvez pela ausência do corpo masculino nas relações de cuidados na infância em geral.

Fig. 35<sup>27</sup>Fig. 36<sup>28</sup>

Fig. 37

Fig. 38<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Fig. 35: O Prof. E. na proximidade com um dos alunos que chega para corrigir seu trabalho.

Nos diálogos não-verbais, os professores homens demonstram, em sua prática, atender “suficientemente bem” às expectativas de comportamento de um “bom cuidador/educador”, aderindo às “tarefas delicadas” sem obstáculos ou dificuldades especiais devido ao gênero.

Com relação à memória corporal, percebemos as imitações do comportamento do professor, fato que também ocorre na interação com a professora, contudo de forma diferenciada para meninos e meninas. Quando têm oportunidade de experimentar a interação com ambos os sexos, reagem de forma bastante singular, vivendo níveis diferentes de identificação com seu próprio gênero e também com o outro, podendo expressar-se com naturalidade ou constrangimento, mas vivendo a diversidade e a riqueza das distintas dialógicas, incorporando gestos e comportamentos.



Fig. 39

Fig. 40<sup>30</sup>

Podemos dizer que o que se evidenciou mais intensamente foi a impregnação rítmica, em que o tônus do professor, sua movimentação e gestualidade, eram captados corporalmente pelos alunos, que os reproduziam.

<sup>28</sup> Fig. 36: Profa M. Se aproximando da carteira de um dos alunos para verificar um trabalho.

<sup>29</sup> Figs. 37 e 38: Interações com o Prof. T.



Fig. 41

Fig. 42<sup>31</sup>

Siqueira (2000), utilizando os aportes da fenomenologia de Merleau-Ponty, esclarece como se dão essas comunicações, ao afirmar que:

[...] pode-se também, perceber, mediante a imagem visual do outro, que este é um organismo habitado por um psiquismo, porque esta imagem visual do outro é interpretada pela noção que tenho de meu próprio corpo, que aparece, então, como invólucro visível de um outro esquema corporal, há aí uma “impregnação postural” de meu próprio corpo pelas condutas de que sou testemunha. Quando percebo o outro dotado de intencionalidade, como ser-no-mundo, consigo captá-lo como sujeito diferente de mim mesma, percebo-o como um sujeito “encarnado”. (p.5)

Em relação aos professores, a variação rítmica e de deslocamentos era bem acentuada e pudemos comparar seus efeitos em cada turma, acelerando uma (na Escola B), lentificando a outra (na Escola A), evocando manifestações diversas de alunos e alunas.

Nos dados recolhidos, não se demonstrou uma distinção radical de qualidades masculinas e femininas para registro mnemônico. Além disso, não temos como generalizar comportamentos, a partir do olhar para esta realidade

<sup>30</sup> Figs. 39 e 40: O aluno diz ao Prof. T. que está com frio e pede-lhe o pulover emprestado, vestindo-o.

<sup>31</sup> Figs. 41 e 42: O prof. T., sentado no chão, durante a aula e a liberdade postural dos alunos.

específica, considerando que é atravessada por fatores particulares, como a personalidade dos docentes, a situação sócio-cultural, dentre muitos outros. E ainda: seria necessário um recorte temporal maior para verificar a permanência desses comportamentos e gestualidades adquiridos na interação com os docentes.

O que percebemos foi a variação tônico-emocional em que, para a formação da imagem corporal, auto-conceito do sujeito – sua identidade, a multiplicidade de vivências amplia, cada vez mais, sua capacidade de habitar a si próprio de forma abrangente e multifacetada, tendo também, por consequência, a compreensão e a tolerância com a diversidade .



Fig. 43

Fig. 44<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Figs. 43 e 44: A Profa. de Ed. Física pede a um aluno para ajuda-la à se levantar, aproveitando a aproximação dos dois para falar com ela.

Fig. 45<sup>33</sup>Fig. 46<sup>34</sup>

Castets (1988, p. 9) reforça as ligações entre corporeidade e identidade, quando afirma:

A identidade não está marcada somente no espírito, está marcada no corpo também. Ela aparece no gesto, na postura e na mímica que modelam o corpo e o rosto, fazendo, de cada um, um ser singular. Sabemos que cada um tem seu próprio modo de andar ou de correr, até de ficar parado, de sorrir, de acender um cigarro, ou de usar sua colher.

O autor refere-se ao que poderíamos chamar da formação de um “tipo psicomotor” (WALLON, 1995), definidor de sua maneira de estar-no-mundo e que é definida nas interações com o contexto no qual se está imerso. As determinações modelares se impõem nas mais singelas situações, caracterizando o certo e induzindo, por meio da *hexis*, a construção do *habitus* (BOURDIEU, 2002).

Bourdieu (1999, p 41) explicita a relação desta construção com a ordem social e a identidade de gênero quando afirma que:

<sup>33</sup> Fig. 45: O Prof. T., em momento de descanso, após brincar com os alunos, sendo procurado por uma aluna.

<sup>34</sup> Fig. 46: O Prof. T. servindo o lanche e sendo procurado por uma aluna.

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de **habitus** diferentes, sob forma de **hexis** corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino.

Refletindo sobre as estratégias e meios para compreender a comunicação desses valores, encontramos em Louro (2000, p. 15) alguns referenciais interessantes, quando nos desvela que:

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade.

Nas turmas observadas, o corpo dos professores (homens) era solicitado de forma a buscar uma aproximação maior, como já afirmamos. O ritmo e o tônus dos professores, apesar de radicalmente distintos entre si –em nacionalidade, referências sócio-culturais, etnia, dentre outros fatores – guardava uma intensidade tônica comum, na qual há uma demanda aos alunos por respostas mais diferenciadas do que em relação à professora, mais ligadas à prontidão e à eficácia do que aos comportamentos sedutores de afeto, estética ou ‘bom comportamento’. Ou seja, há uma certa repetição das relações habituais com as figuras paterna e materna, em que a mãe é

considerada, tradicionalmente, mais permissiva e para quem a permanência em comportamento silencioso e atento seria suficiente para a aceitação da criança. Já com o professor homem, à semelhança das exigências paternas, a produção e a realização seriam condição fundamental para o mesmo acolhimento.

Tais exigências de modelação – atribuídas pelo contexto vigente e seus valores – são comunicadas, como já afirmamos, nesse corpo a corpo do encontro entre os sujeitos, estabelecendo-se uma transmissão e uma tradição de condutas. Sobre a transmissão não-verbal, Meyer (1988, p 90), evocando os estudos sobre os grupos analfabetos e a transmissão cultural, mostra que nas tradições ditas orais, a comunicação cultural nesses grupos, é na verdade uma “tradição corporal”, em que:

O simples fato desta “tradição corporal” ter podido perpetuar uma civilização atesta seu valor mnemônico. Nesta ótica o corpo se torna receptáculo, e até mesmo a superfície de inscrição, na qual se grava de maneira quase hereditária a história cultural de um povo. [...] Do mesmo modo que a linguagem verbal se desenvolve e se fundamenta numa memória verbal, a linguagem “mimo-posturo-gestual” se desenvolve e se fundamenta numa memória “mimo-posturo-gestual”.

Essa memória posturo-gestual constitui a base da imagem corporal, que tende a se estruturar de modo mais rico, a partir de influências com aspectos distintos, vividos num clima de igualdade e troca, importantes aos ambientes de aprendizagem e crescimento pessoal e social.

Di Ciommo (2003, 432) fala da importância desta multiplicidade, quando destaca que:

O número e a riqueza das interações aumentam quanto mais crescem a diversidade e a complexidade dos fenômenos, não somente entre sistemas organizados de átomos, astros e moléculas, mas, sobretudo, entre seres vivos e no sistema social.

Um auto-conceito “suficientemente positivo” é central para uma imagem corporal integrada e harmônica, fundamental à capacidade de superar obstáculos e construir um caminho em direção aos desejos e necessidades. É a formação da “auto-identidade” (GIDDENS, 2002). As raízes de tal conformação conceitual estão no corpo e nas interações realizadas na infância, em que a imitação é a base dos diálogos e da compreensão do mundo. Incorporamos os outros, sua gestualidade e ritmos, para conformar *nossa* imagem corporal, *nossa* percepção da constituição de *nossa* personalidade e sua representação social, numa relação especular.

Nesta mesma direção, Barros (2005) ressalta que:

O ato de construir discursos e imagens corporais de nós mesmos resulta em desvelar a descoberta de imagens que nos permeiam de forma a nos satisfazer no maior número de correlações sociais possíveis. Faz-nos perceber que imagem corporal é a nossa totalidade como seres humanos. É a transcendência em olhar interna e externamente e perceber que somos fruto de nossas atitudes (físicas, mentais e emocionais) e, conseqüentemente, as imagens do corpo formam-se a partir delas. (p. 7)

[...]

O corpo, portanto, transforma-se em um palco de imagens corporais construídas. E as descobertas que temos de nós mesmos vão se revelando a partir do instante em que nos reconhecemos como um 'ser' que reage às diversas inter-relações estabelecidas pelos mesmos corpos que tentam realizar a busca pela compreensão da existência de imagens – a busca por sua própria existência. (p. 8)

Na possibilidade de interagir com o corpo/identidade masculino e feminino, as turmas observadas se encontram num campo de possibilidades privilegiado, no qual as diferentes características do humano são colocadas em pauta na experiência cotidiana do cuidar e educar, construindo e reconstruindo sua imagem corporal, assim como a de todos ao seu redor, afrouxando a rigidez de valores que promovem a “iniquidade de gênero” (SCHRAIBER et al., 2005).

### 7.3 Como terceiro e último objetivo, buscamos identificar os limites e potencialidades da presença do masculino nos cuidados com a infância.

Percebemos um hiato entre o observado e o escutado nas entrevistas, nas quais, a despeito dos discursos revelarem alguns receios e lógicas impregnadas de pré-conceitos sobre o universo masculino e sua relação com a infância, as ações podem se dar na prática, sem muito cerceamento ou vigilância.

Contudo, também pudemos constatar uma auto-limitação do professor homem, que, mergulhado nos dogmas culturais, desqualifica sua própria atuação em alguns aspectos, impedindo-se de vislumbrar a importância de sua presença no ambiente de educação/saúde da infância e qualificando a mulher como mais adequada aos cuidados com a criança pequena.

As limitações são reforçadas pelos ambientes institucionais, que vivem um grande incômodo, com a necessidade da manutenção das hierarquias e, segundo Louro (2000), evitando com isso uma ruptura com a pedagogia de

gênero impetrada pelas instituições formativas, como a escola, a igreja, as forças armadas.

A autora nos revela:

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se complementam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. (LOURO, 2000, p. 25)

Constatamos a manifestação de tais ditames sociais, em especial sobre a distribuição de características por gênero, na fala do professor da Escola A (Sta. Tereza):

... a mulher... ela tem a criança dentro da barriga, ela cuida, ela tá dando o peito, o leite, então, as mães têm mais esse cuidado, tem mais... com pequena criança... ela tem naturalmente, ela tem mais ligação, no início da vida de um ser humano, então, a mulher também, acho que tem mais capacidade para liderar com pequenas crianças. Claro, eu não quero generalizar, mas é uma tendência natural, e eu sinto isso também. Eu vejo, as professoras aqui, elas têm um monte de paciência em comparação comigo, aqui na quarta, e quando eu faço... troco, eu vou para a oitava série, estou percebendo que eu tenho mais paciência que a mulher. É isso que acontece.

O mesmo docente, reforçando seu ponto de vista, ainda argumenta sobre dois tipos de paciência:

... pessoalmente pra mim é assim, como professor vc precisa de uma certa paciência, como pai também e como mãe... e esta paciência muda, quer dizer, eu não preciso a mesma paciência no primeiro ciclo como no segundo ciclo, é diferente trabalhar com adolescente que com pequena criança. E eu como professor, assim, percebi que eu tenho mais paciência para trabalhar com adolescentes e quando estou falando com outros professores eles

também têm mais este sentimento. É mais fácil pra eles liderar adolescentes porque precisa de outra paciência...

A coordenadora da Escola A (Barra) revela um receio institucional em colocar um homem nos primeiros contatos, apontando para fantasias de abuso, supostamente provenientes das famílias, a respeito do cuidado físico direto, prestado por um homem:

A educação infantil é um momento que o homem pode atuar tranqüilamente, mas algumas mães já não se sentem à vontade, então, tem que se ter esse cuidado também na escola, porque a mídia fala muito de abuso sexual, e tudo isso.... Então as mães ficam preocupadas com a figura masculina nesse sentido também.

Narra também uma experiência que testemunhou em uma escola em São Paulo, que tomava cuidados, apesar de nunca ter sido questionada:

Quando ele (o professor) precisava uma coisa mais delicada, levar ao banheiro, ele chamava a auxiliar, ele tinha esse cuidado pra não invadir nem a criança nem a família se sentir... mas as famílias aqui, eu acho que se sentiriam um pouco incomodadas se só tivesse um homem.”

A explicitação dos dogmas culturais na fala da coordenadora deixa transbordar as interdições absorvidas, impedindo a reversão na lógica na qual a professora pode levar o menino ao banheiro e atender às suas necessidades de suporte. Entretanto, a cena de um homem acompanhando a menina evoca fantasias de sedução e violência.

Ela diz que, na escola em que trabalha, o professor observado também já atuou no infantil, mas sempre com uma presença feminina:

Ele já trabalhou no infantil e não teve problema nenhum, mas trabalhou com uma auxiliar. Tinha uma professora junto com ele. Porque as turmas sempre têm uma de português e uma de língua estrangeira, então, ele assumiu o lugar da língua estrangeira, mas tinha uma mulher na turma, até pra tranquilizar as mães, né?

A professora de artes da Escola B, em sua fala, aponta alguns limites, porém demonstra perceber a singularidade da presença masculina e valorizá-la:

Há alguns momentos de dificuldades. Há alguns momentos com as meninas, que as vezes acontecem algumas questões é.. pessoais, que às vezes complica... algumas situações, mas que são raras exceções e que aí é encaminhado pra coordenação pra poder a coordenação, no caso, resolver, mas de modo geral, não há problema nenhum, muito pelo contrário, há uma relação muito próxima das crianças, porque, me parece a identificação da figura masculina que eles tem sempre a ausência, né? Porque essa relação de família a gente tem sempre muito mais próximo a mãe do que o pai, e aí o que isso acaba acarretando? Há uma proximidade tão grande, que a gente tem percebido durante esse tempo, há [...] uma proximidade tão grande que, é... tem sido assim, é... até mais... é... prazeroso pras crianças terem aula com..., no caso, com ele. Além da figura dele, além da questão dele.. ser uma pessoa assim, muito próxima, tem a questão que as crianças tem apresentado uma relação muito legal, no sentido do, do, do homem estar dando carinho, dando atenção, estar ensinando, porque geralmente vc não tem isso... é sempre a mulher, no caso, né?. Então, quando se tem uma figura masculina, me parece que é muito mais proveitoso, me parece que as crianças criam uma relação de que dificilmente elas teriam... então, eles conseguem resgatar coisas que, em geral, não se tem, né? eu tenho visto assim, muito proveitoso, muito... é... é... o trabalho tem crescido bastante, tanto aqui, em outro espaço que eu também trabalho e eu conheço um outro professor que trabalha com as crianças e que tem tido bastante, assim... bastante desempenho das crianças, uma relação muito próxima, as crianças gostam muito, então assim, é... durante esse tempo, dess.. dessas experiências que a gente tem tido, tem surgido a idéia de que é muito gratificante vc ter a figura masculina diante... com a relação pras crianças, no sentido de que se torna aquela coisa de que vc não tem um outro momento, que é aquela pessoa que dá o carinho, que dá atenção, que é a pessoa que tá ali te ensinando, que é a pessoa que te tá... te tá... te tá... demonstrando alguns caminhos... que em geral o homem não faz

esse papel, e aí a gente tem aproveitado alguns momentos pra resgatar isso que tem sido bastante interessante.



Fig. 47



Fig. 48



Fig. 49

Fig. 50<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Figs. 47, 48, 49 e 50: Uma das alunas vai à mesa do Prof. E. para mostrar-lhe seu trabalho, mas vira de costas enquanto o professor o corrige, mantendo-se distante e receosa todo tempo.



Fig. 51



Fig. 52

Fig. 53<sup>36</sup>

Fig. 54



Fig. 55



Fig. 56

<sup>36</sup> Figs. 51, 52 e 53: Nova aproximação da mesma aluna, com o mesmo comportamento diante do Prof. E.

Fig. 57<sup>37</sup>Fig. 58<sup>38</sup>

Fig. 59



Fig. 60



Fig. 61



Fig. 62

<sup>37</sup> Figs. 54, 55, 56 e 57: Outra aluna se aproxima do Prof. E. tensa, receosa com a correção.

<sup>38</sup> Fig. 58: A mesma aluna aguarda ser chamada novamente depois de ter tentado corrigir os primeiros erros.



Fig. 63

Fig. 64<sup>39</sup>

O professor da Escola B narra um episódio quando de sua chegada à escola, apontando para o estranhamento da equipe sobre a presença do masculino:

Uma criança, uma vez não queria, de maneira nenhuma estar em contato comigo, era uma criança até com síndrome de down, mas que tinha outras questões e não queria ficar comigo, eu tinha acabado de entrar para a escola, e aí, alguém... algum dos meus amigos de trabalho disse: deve ser porque ele é professor homem, quer dizer, isso até poderia ser, mas eu não acredito que fosse, assim porque a gente tem professoras mulheres em que essa mesma criança tinha alguns problemas de chegar próximo, então isso são coisas que a gente vai criando na nossa cabeça, que são preconceitos, e que a gente infelizmente vai passando para nossos filhos...

Acreditamos que se faz necessário um movimento de valorização das discussões de gênero nos espaços de educação e saúde, em todos os níveis, levando ao repensar da oferta de vagas destinadas a homens e mulheres em

<sup>39</sup> Figs: 59, 60, 61, 62, 63 e 64: A mesma aluna que havia levantado o dedo vai até a mesa do Prof. E. novamente, vivendo extrema tensão até o alívio quando o professor considera a questão certa.

todas as funções dos espaços destinados à educação e à saúde na infância e juventude.

Entretanto, apenas a presença masculina não garante as reformas na estrutura vigente e hegemônica, sendo necessário promover ampla dialógica sobre o tema das singularidades na diversidade, em que a antropológica possa ser exercitada, desconstruindo os estereótipos vigentes e favorecendo relações mais compatíveis com as necessidades individuais e coletivas.

Hollstein (1994) aponta quatro reações do homem às mudanças com relação ao que ele chama de “erosão da masculinidade tradicional”: a *recusa*, a *retração defensiva*, a *supercompensação* e a *mudança*. O homem necessita gerir essas transmutações, permitindo, a si próprio, descortinar áreas obscuras de sua própria personalidade e afrouxar as amarras que constituem sua identidade social e pessoal, despertando capacidades e potenciais, antes inibidos e ocultados no evitar da exclusão e dos rótulos. Contudo, tal processo é doloroso e põe em risco toda a capacidade de ação do sujeito, levando a fantasias de impotência, perseguição e reações fóbicas, que terminam por gerar cisões e alienação.

A partir da década de 1970 surgiram grupos de homens anti-sexistas (WELZER-LANG, 2001) que discutiam suas relações com as mulheres, contudo, apenas afirmando suas certezas heterossexuais, grupos que se definiram mais tarde, na Europa, como pró-feministas.

A experiência de Corneau (1991), com as redes ‘Homens no Quebec’, com grupos de troca compostos por homens, praticamente em cada bairro, demonstrou ser bastante produtiva, reunindo homens muito diversos, gerando

a capacidade – a partir do sentimento de pertinência, com o apoio da presença do corpo/identidade masculino para recompor a expectativa faltosa da figura masculina na infância – de revisão de valores profundamente arraigados e sustentados numa lógica rígida.

Tais movimentos seriam complementares a toda a mobilização feminina em direção à descoberta de suas particularidades, desejos, sonhos e necessidades, a partir dos estudos feministas, que trouxeram essa discussão para a academia .

Experiências brasileiras têm também corroborado o valor dos grupos operativos, reflexivos ou de trocas, na capacidade de gerar o “caos” necessário ao encontro da “nova ordem”. O choque das singularidades produzindo algo que está além e aquém da soma das partes, como nos demonstra o pensamento complexo (MORIN, 2000).

O trabalho de valorização da paternidade, realizado pelo município do Rio de Janeiro, desde 2002, por meio de uma semana de eventos e que, pelo Decreto nº. 24083, de 2 de abril de 2004<sup>40</sup>, se torna uma programação com duração de um mês, realizada anualmente, prevê, em seu artigo segundo, que:

Durante o mês de agosto, as escolas, unidades de saúde, CEMASI, abrigos, centros esportivos, bibliotecas, lonas, centros culturais, teatros e demais equipamentos e projetos municipais que trabalhem com crianças, adolescentes e suas famílias devem desenvolver **atividades voltadas para o tema da paternidade e do envolvimento dos homens no cuidado com crianças e adolescentes**. É importante que essa seja uma oportunidade de capacitação de profissionais e de revisão das rotinas institucionais

---

<sup>40</sup> D O Rio – 05/04/04 – In:<http://www.rio.rj.gov.br/dorio/>, mais precisamente em:  
[http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om\\_isapi.dll?&softpage= infomain&infobase=05042004.nfo](http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om_isapi.dll?&softpage= infomain&infobase=05042004.nfo)

**para que se possa ampliar a frequência dos pais e homens em geral às atividades regulares de cada instituição<sup>41</sup>.**

Tal movimento adveio de considerações feitas por uma equipe multidisciplinar ligada à Secretaria de Saúde do município, denominada *Macrofuncional Vida*. O decreto municipal esclarece que:

considerando que a Equipe Macrofuncional Vida, criada através do Decreto n.º 19.814, de 24 de abril de 2001, tem como objetivo implementar políticas públicas voltadas para a promoção da saúde e dos direitos reprodutivos; considerando que a Equipe Macrofuncional Vida **identificou que o envolvimento do homem no cuidado com crianças e adolescentes é fundamental para o desenvolvimento saudável, a prevenção da violência e a responsabilidade masculina no planejamento familiar; considerando a necessidade de ampliar a reflexão sobre o significado da paternidade na sociedade atual; considerando o sucesso alcançado pelas I e II Semanas de Valorização da Paternidade realizadas em 2002 e 2003 e a necessidade de ampliar o período de realização das atividades<sup>42</sup>.**

Entretanto, apesar desses pontos de referência para uma reflexão mais ampla das questões de gênero, a partir das leituras tônico-emocionais realizadas no ambiente escolar, podemos afirmar que as “possessões” das representações sobre masculino e feminino estão estereotipadas no corpo/identidade de cada membro do condomínio escolar, sendo importante, em paralelo às discussões teórico-filosóficas, a possibilidade de experimentar a liberdade de expressão corporal, em que as práticas psicomotora e outras afins, serviriam de suporte às associações não-verbais, imprescindíveis à revisão de conceitos incrustados “na carne e nos ossos”.

---

<sup>41</sup> grifos nossos

<sup>42</sup> grifo nosso

Pudemos também analisar nossas observações à luz do pensamento complexo, partindo das propostas formuladas por Morin (2000) em sua obra de referência sobre os sete saberes ausentes da escola, e essenciais para a continuidade da vida no planeta.

Em nosso material de estudo ficou demonstrado a necessidade urgente de percebermos a presença das “cegueiras do conhecimento”, ou seja, que, a partir de nossas concepções e dogmas, temos uma capacidade muito limitada de avaliar a “realidade”, necessitando do outro para verificar se nossas percepções são alucinações ou se há sustentação nos fatos.

Nesse primeiro aspecto, percebemos a incorporação dos pré-conceitos instaurados desde a infância sobre o lugar do homem e da mulher na vida social, cegando, portanto, para uma ampliação de espectro com relação à presença de ambos os gêneros nos espaços de educação/saúde e suas influências para a saúde coletiva.

Outro fator apontado por Morin, como “buraco” da educação, é a necessidade de “ensinar a condição humana”, demonstrando que somos unidades, embora não unidades simples, mas sim múltiplas, portando, ao menos em potencial, toda a gama de características ditas positivas e negativas que o humano possa viver. Para compreender a condição humana, é fundamental a referência em suas possibilidades e diversidade, sendo imprescindível conhecer o universo masculino e feminino para que os intercâmbios e cooperações possam se dar de modo mais integrado e harmônico.

Aprender sobre a condição humana é aceitar nossa existência *sapiens/demens*, o que significa dizer que loucura e sanidade; racionalidade e afeto; força e fragilidade são presenças inelutáveis, em maior ou menor grau, em cada indivíduo/sujeito e, portanto, colocam em questão as especificidades apontadas como exclusivamente femininas ou masculinas.

Segundo Morin et al. (2002), é importante aprender que lançamos mão de um mecanismo de “auto-justificação”, que ele denomina de *self-deception*, que seriam as mentiras que sustentamos para nós próprios sobre nossos desejos e necessidades essenciais, para sermos aceitos no ambiente familiar e social.

Ver homens e mulheres compartilhando os espaços de saúde/educação da infância é permitir o surgimento de um caldo de cultura no qual os infantes possam viver o exercício da dialógica e da compreensão, na aceitação da pluralidade.

“Ensinar a compreensão” é mais um tópico apontado por Morin (2000) como ausente no ambiente educacional. Compreender significa colocar-se no lugar do outro, abrir-se ao novo e ao diverso, explorar outros modos e outras lógicas, valorizar a riqueza de cada olhar.

Nesse sentido, como afirmamos, a presença de representações dos gêneros pode fazer eclodir uma capacidade de conhecer melhor as diferenças e semelhanças entre homens e mulheres, ampliando, portanto, a tolerância e a empatia.

Para que essa reforma ocorra, segundo o mesmo autor, é preciso “enfrentar as incertezas” que a própria ciência já assumiu como irremediáveis (PRIGOGINE; STENGERS, 1997) e que podem se transformar em terrenos

férteis à invenção de novas saídas para a sobrevivência do planeta, com qualidade de vida para seus habitantes. Para isto, é necessário não temer abrir mão das verdades absolutas e ousar em novas direções e lógicas.

Em nosso foco de pesquisa, presenciamos a dificuldade de tal empreendimento, com a emergência do *habitus* nas interações e discursos, levando à repetição de condutas e pouca plasticidade lógica acerca das questões de gênero.

Morin (2000) nos diz que a base de todas estas revisões e reformulações deve ser a busca de um “conhecimento pertinente” com relação a comunidade, cidade, estado, país, mundo e planeta, de forma que todo aprendizado possa ser contextualizado e utilizado para compreender e elaborar estratégias de resolução dos problemas locais e globais. Isto só pode ser tecido à luz da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, com a revisão do conhecimento disciplinar e da “falsa racionalidade” que, ao fragmentar, isolar e simplificar, pretende encontrar a verdade das verdades, excluindo o mito e os saberes populares como aspectos importantes na dialógica todo/partes, vitais à tentativa de pensar complexo.

Talvez o grande “nó górdio” da educação seja a religação disciplinar. A lógica disciplinar separa os corpos, determina condutas, assegura lugares de poder. Com isso, fazer novas ligações é ‘perder o controle’ (mesmo que ilusório) das situações, a despeito das possibilidades de construção em parceria serem sempre muito mais ricas do que na individualidade.

Essa lógica também contamina a perspectiva de gênero, cristalizando os nichos disciplinares nos quais os corpos/identidade masculinos e femininos

foram encaixados e estruturados, ocasionando a lentificação ou mesmo embarreiramento de qualquer reforma.

Como já denunciado por vários autores, como Fernández (2001) e Louro (2000), o corpo/identidade da professora – mesmo sendo aceito e valorizado – vem sendo disciplinado e anulado, tornando o lugar do(a) educador(a), um lugar pretensamente assexuado e neutro.

Acreditamos ser muito importante problematizar o lugar do corpo e da sexualidade na educação, especialmente quando constatamos defasagens psicomotoras graves em todas as dificuldades de aprendizagem, uma problemática crescente em nossas escolas.

Isso nos remete a outra assertiva moriniana, que trata das questões da “ética do gênero humano”, que nos impõe uma revisão da perspectiva ética como um rol de ações permitidas e proibidas, apontando para a necessidade do fomento da dialógica democrática, em que a antropoética possa nortear as condutas, sempre a partir de uma leitura de contexto.

O autor considera que a solidariedade deveria ser a mola mestra das decisões, onde o civismo pudesse se ampliar para um sentimento de “identidade planetária” e as barbáries contra a vida humana e a vida do planeta, interligadas e interdependentes assim como os gêneros, possam ser, se não extintas, ao menos, diminuídas e evitadas.

Acreditamos que os sete tópicos enunciados por Edgar Morin (2000, 2002) com relação aos saberes necessários à educação do futuro se aplicam perfeitamente à educação em saúde ou às políticas públicas em saúde,

perfazendo eixos reflexivos, em que as ações em saúde/educação possam buscar apoio em seus planejamentos e intervenções.

Nesta busca de complexificação dos conceitos de educação e saúde, encontramos em Welzer-Lang (2001, 2004) outros aspectos profundamente relevantes com relação à dominação masculina, denunciada por Bourdieu (1999), em que o padrão heterossexista e a homofobia generalizada são a tônica, afirmando que:

As relações sociais de sexo se exercem de maneira transversal ao conjunto da sociedade, fazendo com que homens e mulheres sejam atravessados/as por elas. É, então, nessa perspectiva que eu propus que se definisse a homofobia como **a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades [ou defeitos] atribuídos ao outro gênero.** A homofobia engessa as fronteiras do gênero. (p. 465)

Em artigo de 2004, o mesmo autor aponta que discutir a homofobia é avançar na superação da dominação masculina:

Homofobia é o produto, no grupo dos homens, do paradigma naturalista da superioridade masculina que deve se exprimir na virilidade. [...] entre os homens, o feminino se torna o pólo antagônico central, o inimigo interior que deve ser combatido. (WELZER-LANG, 2004, p.118)

Refletindo sobre a presença do corpo/identidade masculino nos cuidados da infância à luz de nossas pesquisas de campo, dos sete saberes apontados por Morin (2000) e da perspectiva de Welzer-Lang (2004) quanto aos padrões homofóbicos, somos convidados a um olhar poliocular, no qual, além de permitida, a presença do homem na escola deve ser vista como uma condição

fundamental ao bom funcionamento das estratégias de aprendizagem e da revisão da tradição despótica de superioridade dos homens sobre as mulheres.

A Educação/Saúde demanda espaços heterogêneos de formação e auto-formação, em que o humano possa ser representado, ao máximo, em sua multiplicidade, em prol da igualdade, com total tolerância e aceitação das diferenças, favorecendo um caminhar pleno na espiral evolutiva da infância à terceira idade, além da necessária reforma social, em direção a uma sociedade mais justa, saudável e feliz.

## 8. Em Direção à Conclusão

Findo o caminhar na busca de compreensão das complexas interações corpo/identidade masculino – infante, acabamos por desvelar o que os discursos hegemônicos tentam negar: o professor homem é uma necessidade da criança e a atuação masculina na escola não deve gerar ambivalência e dúvidas acerca de sua eficácia e adequação, muito ao contrário, demonstra evocar nos grupos, a partir de seus comportamentos distintos da professora, outros níveis de reflexão e aprendizado, complementares ao das mestras.

Percebemos também que a questão de gênero, a despeito de estar todo o tempo em jogo, não é suficientemente refletida e, mesmo, raramente nomeada nos círculos escolares, exceto, de forma jocosa. Acreditamos que isto se dê devido à importância vital do ambiente escolar na formação da identidade social (DUBAR, 2005), em que o que se diz sobre os atores, a caracterização de sua gestualidade e posturas, conforma seu papel para o grupo, o que condiciona a inclusão ou não do sujeito na comunidade escolar, e, consecutivamente, na sociedade como um todo. Em virtude deste peso, encontraríamos fenômenos de clivagem, evitando os conflitos inerentes às mudanças paradigmáticas, ocorrendo uma certa “camuflagem”, com velhas vestes, de uma prática que poderia ser transformadora – a presença do homem na escola.

As pesquisas que demonstram a importância do contato com figuras masculinas, assim como femininas, para o bom desenvolvimento na infância, como as efetivadas por Corneau (1991), bem como a preocupação do governo

norueguês (2005) em aumentar a presença masculina na educação infantil e fundamental, além dos estudos acerca da diferença em relação à presença ou ausência paterna no início da vida (NOLASCO, 1993; STERN, 1992), apontam para a necessidade de medidas efetivas no sentido desta reformulação em nossos hospitais<sup>43</sup>, clínicas, escolas públicas e particulares. Tal prática daria oportunidade às crianças de viverem a complexidade social dentro dos espaços de educação e saúde, usufruindo das diferenças no sentido da possibilidade de incluir e comungar a diversidade e favorecendo a construção coletiva de uma antropoética, ética centrada no humano e na aceitação de sua realidade complexa (MORIN, 2000).

A oportunidade de vivenciar a multiplicidade impregna a memória corporal de registros, marcas formadoras da identidade de cada sujeito. Uma identidade fundada na multiplicidade e na convivência pacífica com a diversidade estabelece parâmetros bem distintos daqueles em que fomos conformados em nossas infâncias, em que a humilhação e a exclusão serviram de modeladores de nossas personalidades.

Para favorecermos uma cidadania mais plena, com o exercício efetivo da inclusão, da liberdade de expressão e do sentimento de potência, no respeito pela diferença, é necessário viver a pluralidade sexual e a igualdade entre gêneros, no sentido de romper com a divisão que nos transforma em oponentes (homossexuais/heterossexuais; homens/mulheres; ricos/pobres) e

---

<sup>43</sup> Vemos nos hospitais um grande número de homens na função de médico, contudo, agindo como “provedores do saber”, numa relação descorporificada e distante do infante e sua família, com raras exceções. O número de enfermeiros ainda é muito inferior ao de enfermeiras, profissionais que tradicionalmente representam o cuidar nos espaços hospitalares.

propor uma base comum à humanidade, a despeito de ser fundamental valorizar as individualidades/subjetividades/especificidades.

As teorias contemporâneas (WELZER-LANG, D.; 2004; LOURO, 2001) mostram o quanto a normatização da sexualidade atua no cerceamento e na dominação dos sujeitos, induzindo à intolerância e à violência. Essa normatização passa pelos dogmas que cultivamos e transmitimos de geração em geração sobre o correto e o incorreto nas condutas femininas e masculinas.

Tal adestramento dos corpos manteve a mulher no papel subserviente ao homem até os dias de hoje, atuou na manutenção da dominação masculina (BOURDIEU, 1999), mantendo o homem alijado de seus próprios afetos e de seus filhos. Esse sufocamento da pluralidade determinou chacinas, guerras e destruição sem par.

A identidade manifesta no registro dos corpos é fruto deste adestramento – corpos moldados pelos processos impetrados pelo social, numa docilização e domesticação intensas com o intuito de tornar o homem civilizado e, supostamente, eliminando sua ‘animalidade’.

Sobre este desejo de purificação, Kamper (2000) evoca Morin para nos fazer refletir. O autor ressalta::

Edgar Morin formulou esse “enigma do humano” da seguinte forma: o homem nunca foi um animal. Ele foi desde o início um ser humano, porém como um homo sapiens e um homo demens ao mesmo tempo. O rosto do homem jamais aparece na história sem a sua carranca. Não se pode ter humanidade sem monstruosidade. [...] Daí se conclui que o último capítulo da história mundial, ou seja, o do século XX, terá que ser reescrito. A autoridade que, por muito tempo, teve por objetivo evitar a violência ou reduzir a violência, acabou por se tornar mais violenta do que a natureza humana jamais conseguiu ser. Por esse motivo, seria talvez necessária uma redefinição de toda a história

das etapas, incluindo a pré-história, sem ocorrer numa simples inversão. Isso poderia ser feito do seguinte modo: domesticação, civilização, disciplinamento, sedação (incluindo a normalização). A domesticação no início refere-se ao esforço pré-civilizatório de interpretar o mundo inteiro como uma casa e de instalar-se nessa casa (Sloterdijk); a sedação citada no final mantém-se rigorosamente ambivalente e significa que o corpo humano é levado a sair de sua posição de pé para a sentada e, com o tempo, acaba se acalmando nessa posição, afora algumas rebeliões transitórias já previstas. Sedação significa também que é necessário lançar mão de remédios fortes para que o homem consiga tolerar a insuportável obrigação de ficar sentado. (Eickhoff). (p. 2)

A escola ainda é, junto com os hospitais e o cárcere, uma instituição coercitiva, na qual as leis de manutenção desses mesmos valores são incrustadas na pele, músculos, vísceras e ossos. O corpo é ignorado, paralisado e dominado, em prol do “desenvolvimento”. As formas de coerção são mais sutis, não estão mais na palmatória, nas salas de castigo ou nas cópias intermináveis. A possessão está em cada corpo/identidade que dialoga com o público infantil, porta-vozes inconscientes dos dogmas de intolerância e exclusão da diferença.

Essa lógica discursiva pode se sustentar na *Teoria Queer*. Louro (2001) nos clarifica a respeito, afirmando que :

A "reviravolta epistemológica" provocada pela teoria queer transborda, pois, o terreno da sexualidade. Ela provoca e perturba as formas convencionais de pensar e de conhecer. A sexualidade, polimorfa e perversa, é ligada à curiosidade e ao conhecimento [...].

Mais adiante, no mesmo artigo, a autora tece reflexões sobre a aplicação da Teoria Queer em Educação, como resposta às intensas possessões paradigmáticas identificadas nos variados estudos sobre as

práticas escolares e subjetividade, e convergindo com as metas da 'reforma do pensamento' e os sete saberes para a educação do futuro, preconizados por Morin (2001). Ela nos diz que:

Uma pedagogia e um currículo conectados à teoria queer teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores. Teriam de fazer mais do que incluir temas ou conteúdos queer; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos queer. Como afirma William Pinar, (1998:3) "uma pedagogia queer desloca e descentra; um currículo queer é não-canônico". As classificações são improváveis. Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos "diferentes", mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade.

[...] Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir na produção de um determinado "tipo" de sujeito. Mas, neste caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito — e essa pedagogia — assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto.

Buscar atender às necessidades da infância, e permitir que possam se manifestar todas as possibilidades expressivas de cada sujeito, é investir na capacidade de transformação, na possibilidade de reconstruir e reformar, na direção da urgente reavaliação de condutas quanto às necessidades humanas

e planetárias. Investir na singularidade/diversidade é abrir horizontes para uma sociedade mais saudável e justa, na qual possamos coexistir sem conflitos destrutivos e viver a solidariedade, que só pode advir da comunhão e nunca da oposição.

– *Tem Homem na Escola!!*

Essa afirmativa é Queer! É esquisita, causa estranhamento, evoca a denúncia de um invasor, mas pode ser uma chamada para mudanças nas relações de dominação que nos aprisionam a todos, uma oportunidade para que possamos rever as verdades absolutas, “estupidificantes” e amortecedoras em prol de um destino menos destrutivo e cerceador.

A tarefa da Educação/Saúde e de seus profissionais deveria ser viabilizar essa expansão, buscando a auto-consciência de nossas possessões paradigmáticas e a descoberta de caminhos para a libertação das cegueiras que nos fazem simplesmente repetir, descortinando nossas potências e fortalecendo nossas formas de ser e de nos relacionarmos em harmonia.

## 9. Referências

- Anzieu D 1989. *Eu-Pele*. Casa do Psicólogo, São Paulo.
- Ariès P1981. *História Social da Criança e da Família*. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.
- Aucouturier B, Darrault I & Empinet J L 1986. *A prática psicomotora – Reeducação e terapia*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Aucouturier B 1996. *A Psicomotricidade, um conceito de maturação, de práticas, um sistema de atitudes*. Mimeo, Marbourg.
- Ajuriaguerra J 1980. *Manual de Psiquiatria Infantil*. Masson do Brasil, Rio de Janeiro.
- Ayres R 2001. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. In: *Ciência e Saúde Coletiva* no. 6:63-72. Abrasco, Rio de Janeiro.
- Badinter E 1985. *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- Badinter E 1993. *XY: Sobre a Identidade Masculina*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- Baitello N 1999. Imagem e Violência. A perda do presente. In: São Paulo em perspectiva. Revista Fundação Seade v 13 nº. 3 – Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88391999000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300011)
- Barros D D 2005. *Body image: discovering one's self*. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, May/Aug, vol.12, no.2, p.547-554. ISSN 0104-5970.
- Becker HS 1993. *Método de pesquisa em ciências sociais*. Hucitec, São Paulo.
- Boadella D Correntes da Vida – uma introdução à Biossíntese – S.P. Summus ed., 1992.
- Bourdieu P 1999. *A Dominação Masculina*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- Bourdieu P 2002. *Esboço de uma teoria da prática*. Celta, Oeiras.
- Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente: saúde*. DP&A, Rio de Janeiro.
- Butler J 2000. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro G 2000 *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* - Editora Autêntica, Belo Horizonte.
- Cabral S 2001. *Psicomotricidade Relacional - Prática Clínica e Escolar*. Revinter, Rio de Janeiro.
- Candeias N 1997. Conceitos de Educação e de Promoção em Saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. In: Revista de Saúde Pública – USP, São Paulo.

- Carvalho M 1998. *Vozes Masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores* – Latin American Studies Association – Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>
- Cash T F; Pruzinsky T 1990 *Body images: development, deviance and change*. New York: The Guilford Press.
- Castets, B. Memória do corpo e identidade. In: HERMANT, G.(org.) *O corpo e sua memória* –Editora Manole, S.P. 1988.
- Castro L R 2001. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: Castro L R (orgs.) *Crianças e Jovens na Construção da Cultura*. NAU Editora – FAPERJ, Rio de Janeiro.
- Cecchetto F 2004. *Violência e estilos de masculinidade* – FGV – Rio de Janeiro.
- CIRET-UNESCO 1997. Congresso Internacional de Locarno: Que Universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da Universidade. Projeto CIRET-UNESCO *Evolução transdisciplinar da Universidade* – Locarno. Disponível em: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
- Connel R 1997 *La Organización social de la masculinidad*. In: Valdes, Teresa y José Olavarría (edc.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Cap. 2, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48.
- Contrera M 2003. Sobre o corpo que nos es(a)colhe: O corpo como mídia primária – acaso, ruído e memória. In: Galeno A, Castro G & Silva J. (orgs.) *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação*. Cortez, São Paulo.
- Corneau G 1991. *Pai Ausente, Filho Carente - O que Aconteceu Com os Homens?* Brasiliense, São Paulo.
- Cortez M 2000. *A questão do gênero nas práticas educativas* – IV Congresso Português de Sociologia – Disponível em: <http://72.14.209.104/search?q=cache:bKiPomUI6cAJ:www.aps.pt/ivcong-actas/Acta106.PDF+.+A+quest%C3%A3o+do+g%C3%AAnero+nas+pr%C3%A1ticas+educativas&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>
- Costa E 1998. *Relações Psicomotoras do Bebê Hospitalizado*: Dissertação de mestrado. Instituto Fernandes Figueira/Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Costa E & Mello H 2002. *Profilaxia Psicomotora Hospitalar: Projeto Brincar é Viver - Complexificando a hospitalização, estabelecendo referenciais e instrumentalizando a ação na infância e adolescência*. In: Ferreira C, Thompson, R & Mousinho R (orgs.) *Psicomotricidade Clínica*. Lovise, São Paulo.

- Costa M & Silva M 2005. Homem Anúncio: o corpo como manifestação midiática - Trabalho apresentado ao NP 15 – Semiótica da Comunicação, do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, XXVIII Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://72.14.209.104/search?q=cache:Y\\_rf5bZcd4EJ:reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/18205/1/R0005-2.pdf+Homem+An%C3%BAnuncio:+o+corpo+como+manifesta%C3%A7%C3%A3o+midi%C3%A1tica&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br](http://72.14.209.104/search?q=cache:Y_rf5bZcd4EJ:reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/18205/1/R0005-2.pdf+Homem+An%C3%BAnuncio:+o+corpo+como+manifesta%C3%A7%C3%A3o+midi%C3%A1tica&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br)
- Coste JC 1981. *A Psicomotricidade*. Zahar editores, Rio de Janeiro.
- Cruz E 2001. Quem leva o nenê e a bolsa?: O masculino na creche. In: Arilha M, Unbehaun S & Medrado B *Homens e Masculinidades - Outras palavras*. Editora 34, São Paulo.
- Czeresnia D 2003. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: Czeresnia D (org.). *Promoção da Saúde, conceitos, reflexões, tendência*. Fiocruz, Rio de Janeiro.
- DaMatta R 1997. Tem pente aí? - reflexões sobre a identidade masculina. In: Caldas D (org.) *Homens*. Editora SENAC, São Paulo.
- D'Avila Neto M 1994/1995. As representações do corpo feminino na sociedade brasileira contemporânea. In: *Psicologia & Práticas Sociais* 2 (1): 91-98. UERJ, Rio de Janeiro.
- Deleuze G 1997. *Crítica e clínica* – editora 34, São Paulo.
- Delors J (org.) 2001. *Educação – Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez, São Paulo.
- Demo P 2002. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. Atlas, São Paulo.
- Deslandes S & Gomes R 2004. A pesquisa qualitativa nos serviços de saúde – notas teóricas. In: Bosi MLM, Mercado F (orgs.). *Pesquisa qualitativa de serviços de saúde*. Vozes, Petrópolis.
- Desobeau F 1988. Corpo “lembrete” ou traços corporais da vivência. In: Hermant, G. (org.) *O Corpo e sua Memória*. Manole, São Paulo.
- Di Ciommo R. 2003. Relações de gênero, meio ambiente e a teoria da complexidade. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 11 (2): 360, julho-dezembro – 423 a 443.
- Dubar C 2005. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* – S.P.: Martins Fontes.

- Foucault M. 2000. *Vigiar e Punir - nascimento da prisão*. Vozes, Petrópolis.
- Fernández A 2001. *A mulher escondida na Professora – uma leitura psicopedagógica do ser mulher, de corporalidade e da aprendizagem*. Artmed, Poa.
- Gadelha Costa S 2000. Esquizo ou da Educação: Deleuze Educador Virtua. In: Lins D, Gadelha Costa S & Veras A. (orgs.) *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e Paixão*. Relume Dumará, Rio de Janeiro.
- Gastaldo E 2001. A Forja do Homem de Ferro: a corporalidade nos esportes de combate. In: Leal O (org.), *Corpo e significado – ensaios de Antropologia Sócial*. Ed. Universidade UFRGS, Porto Alegre.
- Giacoaia Jr O 2002. Resposta a uma questão: o que pode o corpo? In: Lins D, Gadelha Costa S & Veras A (orgs.) *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e Paixão*. Relume Dumará, Rio de Janeiro.
- Giddens A 2002. *Modernidade e Identidade*. Zahar, Rio de Janeiro.
- Gil J 1997. *Metamorfoses do Corpo*. Relógio D'Água Editores, Lisboa.
- Golse B 1996. Discussion du rapport introductif du Pr. R. Soulayrol sur: enfance, corps et psychisme. *Rev. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 44: (11) (523-527). Expansion Scientifique Française, Paris.
- Gomes R, Souza E, Minayo M, Malaquias J, Silva C 2005. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: Minayo M, Assis S & Souza E (orgs.) *Avaliação por triangulação de métodos – abordagem de programas sociais*. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro.
- González J & Arillo J 2003. *O conteúdo da Imagem*. Editora UFPR, Paraná.
- Guattari F 1998. *Caosmose – um novo paradigma estético* – S.P.: Ed 34
- Hollstein W 1994. *Là où, en tant qu'hommes, nous cédon's quelque chose, nous avons beaucoup à gagner* – *Revue Petite Enfance* no. 52, 4/1994 . Disponível em: [http://www.projuventute.ch/f/angebot/rpe/rpe\\_52\\_3.html](http://www.projuventute.ch/f/angebot/rpe/rpe_52_3.html)
- Joly M 2004. *Introdução à análise da imagem*. Papirus editora, São Paulo.
- Kamper D 2000. O Corpo vivo, o corpo morto. In: Seminário Internacional Imagem e Violência (SESC-SP) disponível em: [http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias\\_new/subindex.cfm?Referencia=141&P\\_aramEnd=5](http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias_new/subindex.cfm?Referencia=141&P_aramEnd=5)
- Keleman S 1994. *Realidade Somática – experiência corporal e verdade emocional* – S.P.: Summus ed.

- Lapierre A & Aucouturier B 1984. *Fantasma corporais e prática psicomotora*. Manole, São Paulo.
- Le Camus J 1986. *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Levin E 1995. *A Clínica Psicomotora - o corpo na linguagem*. Vozes, Petrópolis.
- Loizos P 2002. Vídeo, Filme e Fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer M & Gaskell G (org.) *Pesquisa qualitativa com Texto, Imagem e Som - um manual prático*. Vozes, Petrópolis.
- Louro G 2000. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G (org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* BH: Autêntica.
- Louro G 2001. Queer Theory: A Post-Identity Politics for Education. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 Feb 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200012.
- Lovisaro M 2000. Transpsicomotricidade. In: Apostila da Formação em Transpsicomotricidade – UERJ – mímeo, Rio de Janeiro.
- Loyola M-A. 1999. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: Heiborn, M-L (org.) *Sexualidade: O olhar das ciências sociais*. Zahar, Rio de Janeiro.
- Maturana H & Varela F 2001. *A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana – S.P.: Palas Athenas*.
- Mauss M 2003. *Sociologia e Antropologia*. Cosac & Naify, São Paulo.
- Medrado B 2001. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: Arilha M, Unbehau S. & Medrado B. *Homens e Masculinidades - outras palavras*. Editora 34, São Paulo.
- Mello H 2004 *Desenvolvimento Psicogenético e Diálogo tônico em Henri Wallon*. Mímeo, Rio de Janeiro.
- Mendes N & Fonseca V 1987. *Escola, escola, quem és tu?* Artes Médicas, Porto Alegre.
- Merleau-Ponty M. *Fenomenologia da Percepção* – RJ – Freitas Bastos, 1971.
- Meyer, M C .1988. Psicomotricidade, memória corporal e educação. In: HERMANT, G. O corpo e sua memória – Editora Manole, S.P.
- Minayo M C 1992. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. Huicitec-Abrasco, Rio de Janeiro.

- Morin E, Almeida M C, Carvalho E (orgs.) 2002. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios – Cortez Editora, São Paulo.
- Morin E 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* - Cortez Editora/Unesco - São Paulo/Brasília.
- Morin E 1990. *Ciência com Consciência* – Publicações Europa-América – Mira-Sintra – Portugal.
- Morin E 1989. Novas Fronteiras da Ciência. In: *Idéias Contemporâneas - Entrevistas do Le Monde*. Editora Ática, São Paulo.
- Morin E 1997. *O Método 1: A natureza da natureza*. Publicações Europa-América, Mira-Sintra - Portugal.
- Muszkat M 2001. Violência de gênero e paternidade. In: Arilha M, Unbehaum S. & Medrado B. *Homens e Masculinidades -outras palavras*. Editora 34, São Paulo.
- Neubauer P 1989. Efeitos recíprocos da “paternagem” sobre genitor e criança. In: Fogel G, Lane F, Liebert R & cols. *Psicologia masculina - novas perspectivas psicanalíticas*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Nóbrega T 2000. Núcleos interpretativos para uma teoria da corporeidade: O corpo em movimento. 23<sup>a</sup>. Reunião anual da ANPED. In: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit2.htm>.
- Nolasco S 1993. *O Mito da Masculinidade*. Rocco, Rio de Janeiro.
- Noruega. Ministério para as Crianças e os Assuntos da Família/Sociedade e Política/Alterações ao Papel do Homem 2005. Disponível em: <http://www.noruega.org.br/policy/gender/male/male.htm>.
- Peixoto C 2004. Caleidoscópio de Imagens: uso do vídeo e sua contribuição à análise das relações sociais. In: Feldman-Bianco & Leite (orgs.) *Desafios da Imagem – fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Papyrus Editora, São Paulo.
- Perrenoud P 2001. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: Paquay L, Perrenoud P, Altet M & Charlier, E (orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Artmed, Porto Alegre.
- Piontelli A 1995. *De Feto à Criança: um estudo observacional e psicanalítico*. Imago, Rio de Janeiro.
- Prigogine I & Stengers I 1997. *A nova aliança* - terceira edição – UnB editora. Brasília.
- Pross H 1972. *Medienforschung*. Dartadt: Carl Habel.

- Rago M, Orlandi L, Veiga-Neto A (orgs.) 2002. *Imagens de Foucault e Deleuze* – RJ: DP&A ed.
- Random M 2000. *O Pensamento Transdisciplinar e o Real*. TRIOM, São Paulo.
- Ramos M 2000. Um olhar sobre o masculino: reflexões sobre os papéis e representações sociais do homem na atualidade. In: Goldenberg M (org.). *Os novos desejos: das academias de musculação às agências de encontros*. Record, Rio de Janeiro.
- Rector M & Trinta A 1990. *Comunicação do Corpo*. Editora Ática, São Paulo.
- Reich W 1978. *A função do orgasmo* – S.P. : ed Brasiliense.
- Rodrigues J 1999. *O Corpo na História*. Fiocruz, Rio de Janeiro.
- Saboya B 1995. *Bases Psicomotoras - aspectos neuropsicomotores e relacionais no primeiro ano de vida*. Trainel, Rio de Janeiro.
- Schraiber L B, Gomes R and Couto M T. 2005 Men and health as targets of the Public Health. *Ciênc. saúde coletiva*. [online]. vol. 10, no. 1 [cited 2007-03-28], pp. 7-17. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100002&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1413-8123. doi: 10.1590/S1413-81232005000100002.
- Scott J W 1988. "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". In: *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Siqueira M J 1997. *Constituição da identidade Masculina: Alguns pontos para discussão*. Psic. USP [online] vol8, no.1 p. 113-130 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100007&lng=pt&nrm=iso).
- Siqueira T C 2002. A construção da intersubjetividade em Merleau-Ponty. In: Revista Educativa (dep. de Educação. UCG) v. 5, no. 1, jan a jun/2002 Goiânia – GO Disponível em: [www.ucg.br/site\\_docente/edu/teresa\\_cristina/download.php](http://www.ucg.br/site_docente/edu/teresa_cristina/download.php).
- Sousa E S & Altmann H 1999. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: *Cad. CEDES* vol.19 n.48, Campinas.
- Souza R 2003. *A confraria da esquina: o que os homens de verdade falam em torno de uma carne queimando: etnografia de um churrasco de esquina no subúrbio carioca*. Bruxedo, Rio de Janeiro.
- Stern D 1992. *O Mundo Interpessoal do Bebê*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Vaz P 1999. Corpo e risco. In: Villaça N, Góes F & Kosovski E *Que corpo é esse? Novas perspectivas*. Mauad, Rio de Janeiro.

- Wacquant L 1998. Os três corpos do lutador profissional. In: Lins D (org.) *a Dominação Masculina Revisitada* . Papyrus, São Paulo.
- Wallon H 1965. *Del Acto al Pensamiento*. Lautaro, Buenos Aires.
- Wallon H 1995. *As Origens do Caráter da Criança*. Nova Alexandria, São Paulo.
- Welzer-Lang D 2001. A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: Estudos Feministas 2/ 2001 ano 9 - 2º. semestre – 460-482.
- Welzer-Lang D 2004. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: Schpun M. Masculinidades, Boitempo editorial/EDUNISC, Santa Cruz do Sul.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)