

WAGNER LUIZ TAVARES GOMIDES

**TRANSITANDO NA FRONTEIRA:
A INSERÇÃO DE HOMENS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2014

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

G631t
2014
Gomides, Wagner Luiz Tavares, 1986-
Transitando na fronteira : a inserção de homens na docência
da Educação Infantil / Wagner Luiz Tavares Gomides. – Viçosa,
MG, 2014.
ix, 79f. : il. ; 29 cm.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.76-79.

1. Educação de crianças. 2. Professores de educação
pré-escolar. 3. Identidade de gênero na educação. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 306.43

WAGNER LUIZ TAVARES GOMIDES

**TRANSITANDO NA FRONTEIRA:
A INSERÇÃO DE HOMENS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.

APROVADA: 18 de julho de 2014.

Roberta Carvalho Romagnoli

Daniela Alves de Alves

Frederico Assis Cardoso

Eduardo Simonini Lopes
(orientador)

“Eu gosto muito da vida, mas em alguns dias parece que ela vale mais a pena do que em outros. Não sei dizer direito como é esse sentimento, mas é uma paz interna tão grande, uma sensação inexplicável de tudo-que-eu-fizer-vai-dar-certo. Uma certeza absurda de que demora-mas-acontece. Nunca gostei de desistir, apesar de já ter trocado meu caminho algumas vezes. Mas essa troca de caminho, na minha visão, é uma prova de que a gente muda o roteiro, a viagem, a avenida e os planos pra chegar na não desistência. Estranho pra você? Talvez eu diga mesmo coisas estranhas e que não fazem o menor sentido para quem lê. Talvez não. A gente não precisa seguir um script, dá pra improvisar falas e cenas. E foi o que fiz. Isso prova que a gente não desiste, apenas muda a maneira de conduzir as coisas. Hoje eu estou feliz, leve, vendo a vida de uma outra forma. Acho que isso é o mais perto que dá para chegar da palavra realização. Pela janela, uma cidade linda, um céu azul, algumas nuvens claras e outras mais pertinho do horizonte bem escuras, em tons de rosa, bem como eu gosto. Daqui a pouco, meu momento preferido: o entardecer. Adoro aquele momento em que o sol vai saindo de fininho e, antes de ir, ilumina pontos específicos: um prédio, um carro, um lugar. Sabe quando o sol vai se escondendo e deixa o céu completamente colorido? Pra mim, essa visão é mais bonita do que vitrine de joalheria. E olha que eu adoro joias. Um dia, a gente vê um sonho finalmente ganhar forma. Capa, páginas, diagramação, lombada. E se sente assim: com o amor na cara” (CORRÊA, 2014, s/p).

AGRADECIMENTOS

Gratidão, para mim, é uma das maiores virtudes do ser humano e, sendo assim, não poderia deixar de agradecer a todos que contribuíram para a consecução desse trabalho. No entanto, como não consigo listar aqui todas as pessoas que me ajudaram, me atenho a dizer Muito Obrigado!

Assim sendo, agradeço a Deus pela oportunidade de compor o mundo, entre tantos outros aqui existentes. Viver e conviver com tanta diversidade me entusiasma a sempre alçar voos mais altos e enfrentar terras desconhecidas em busca de novos conhecimentos.

Agradeço aos meus pais, Waldir e Eunice, pela oportunidade de fazer parte desse mundo e por todo o esforço dispensado para que eu tivesse uma educação de qualidade, dentro e fora dos espaços escolares. Obrigado também aos meus irmãos, Eduardo e Maria Luiza, pelo amor, companheirismo e atenção de sempre. Agradeço ao meu tio Marco por todos os conselhos acadêmicos e por me oportunizar grandes momentos de trocas de conhecimentos. Aproveito ainda para agradecer a todos os meus tios, tias, primos e primas, por me colocarem sempre presentes em suas orações.

Muito obrigado a minha amada Talitha, minha namorada, mas também minha conselheira, companheira, amiga, colega de curso e confidente, por todas as vezes que você segurou minha mão quando eu achava que não daria mais conta.

Obrigado também aos meus sogros, Ely e Cleusa, pelos conselhos e orações recorrentes. E as minhas “mães”, Luzia e Célia, por sempre torcerem por mim e se desdobrarem para que eu pudesse ter tempo para me dedicar à minha pesquisa. Eu não teria conseguido sem vocês.

Também não poderia deixar de agradecer ao Prof. Dr. Milton Ramon, a Luciane, à Ludoteca com toda a sua equipe e a todos que transitaram comigo nesses diferentes cotidianos das escolas de Educação Infantil. Cotidianos esses, fundamentais para a composição dessa pesquisa. Obrigado por me colocarem em movimento por todo esse tempo.

Acreditando ser todo acontecimento um momento de aprendizado, agradeço à Profa. Dra. Marisa Barletto, por ter acreditado em mim e me

oportunizado o ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da UFV. Muito obrigado Marisa!

Da mesma forma, entendendo que sempre há uma oportunidade de voltar atrás e fazer um novo começo, agradeço ao meu professor, orientador e amigo, se é que posso chamá-lo assim, Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes. Obrigado por acreditar em mim, quando eu mesmo já não acreditava mais. Você foi de uma sensibilidade incrível, que me serviu e me serve de exemplo pra todas as situações da vida. MUITÍSSIMO obrigado Eduardo!

Agradeço também aos professores Daniela Alves de Alves, Frederico Assis Cardoso e Roberta Carvalho Romagnoli pela disponibilidade que tiveram de aceitar participar da leitura e avaliação do presente trabalho de dissertação.

Gostaria de agradecer também aos professores e alunos da turma de 2012, do Programa de Pós Graduação em Educação da UFV, por me proporcionarem ricos debates durante essa trajetória acadêmica. Além disso, um obrigado especial a Eliane, secretária do PPGE, que em nenhum momento me deixou desamparado diante de todos os trâmites oficiais que o mundo acadêmico nos exige. Rainha de bateria do Morro do Pintinho, você foi sensacional!

Feito isso, me ponho agora a agradecer a todos os meus amigos de república, em especial ao Julierme, Gabriel, Lucas, Artur, Maicon, Henrique e Ramon, por aguentarem todos os meus momentos de intenso estresse durante a realização deste trabalho. Obrigado ainda aos colegas de trabalho da Escola Estadual Caetano Marinho, em especial aos amigos Rodrigo, Paula, Dayana, Aninha, Ana, Élide, Licínio, Frances, Itair, Flávia, Douglas, Daiane, Bebê, Alexandre, Viviane, Guilherme, Moisés, e todos os outros que me ajudaram a vencer mais essa etapa da minha vida.

Para finalizar, agradeço aos estudantes, professoras e coordenadoras, coautores(as) dessa pesquisa, por aceitarem gentilmente colaborar com esse trabalho. Tenham certeza que o relato de cada um(a) de vocês foi fundamental para colocar em movimento novas formas de ver e viver diversos cotidianos da Educação Infantil.

Sumário

RESUMO	vi
ABSTRACT	viii
1. Introdução	1
2. Famílias, mulheres e escolas: uma intrínseca relação	3
2.1. A medicina no controle social das famílias	5
2.2. Dos mestres-escola às moças abnegadas.....	9
2.3. A criação das creches	19
2.4. O curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa	24
2.5. Sobre a produção de subjetividade	30
3. Caminho metodológico	38
4. Entrelaçando trajetórias de vida na Pedagogia	44
4.1. Sensações	50
4.2. Retomando o curso.....	53
4.3. A experiência do não-lugar junto à Ludoteca da UFV	55
4.4. O estágio na Educação Infantil	61
5. Considerações finais	73
6. Referências Bibliográficas	76

RESUMO

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Julho de 2014. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

Os olhares deste trabalho se voltam ao estudo da crise entre os processos de subjetivação hegemônicos, que definem a Educação Infantil como um território predominantemente feminino, e toda uma nova produção de subjetividade docente nessa área, quando, em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, estudantes homens começam a adentrar este ambiente educacional. Isso porque, tais diretrizes, publicadas no ano de 2006, habilitam o pedagogo a exercer a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, estudantes e profissionais de Pedagogia do sexo masculino são chamados a exercer funções no magistério antes delegadas, quase que exclusivamente, às mulheres. Nesse mote, buscando compreender o trânsito de homens e mulheres nessa fronteira de indefinições identitárias, fizemos 10 entrevistas com estudantes, coordenadoras e professoras participantes desse processo. Assim, ao acompanharmos as narrativas desses entrevistados, buscamos visualizar as trajetórias de singularização construídas por cada um. A partir disso, observamos os conflitos que se inauguraram quando um território historicamente feminino passou a margear intensidades desterritorializantes de verdades já sedimentadas (como aquelas que colocam a mulher na posição de provedora afetiva, e o homem de provedor material), quando da inserção da figura masculina na Educação Infantil. O argumento aqui defendido e desenvolvido é o de que as subjetividades são des/construídas em um constante atravessamento de ideias que re/fazem os sujeitos que transitam nos

cotidianos da Educação Infantil. Assim sendo, o estudo mostra que a concepção criada pela sociedade para a docência da Educação Infantil, a qual coloca a mulher como a mais “apta” para exercer essa função, perpassa vários campos, não só os educacionais. Vimos também, que o homem, ao incorporar os modos hegemônicos de masculinidade socialmente construídos, não se sente pertencente a este ambiente. Sendo assim, ele tenta não se submeter a mudanças de atitude, buscando se proteger em cargos mais administrativos da escola e do que no encontro – em que se mesclam as perspectivas do cuidado e do afeto – com crianças em uma sala de aula de Educação Infantil.

ABSTRACT

Gomides, Wagner Luiz Tavares, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July 2014. **Transiting the border: the inclusion of men in teaching of Early Childhood Education.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

This work focuses its gaze at the study of the crisis between the hegemonic subjectification processes, which define Early Childhood Education as a predominantly female territory, and a whole new production of educational subjectivity in this area, while, according to the new National Curriculum Guidelines for undergraduate degree in Pedagogy, male students begin entering this educational environment. This is because such guidelines, published in 2006, enable the educator to teach in kindergarten and in the early years of elementary school. In this sense, male students and professionals with a degree in Pedagogy are designated to work in areas previously delegated almost exclusively to women. Inside this theme, trying to understand the movement of men and women in this border of indefinite identities, we interviewed 10 students, coordinators and teachers participants of this process. Thus, following their narratives, we sought to visualize the singularization paths constructed by each one of the participants. From this, we observed the conflicts that developed when a historically female territory began to show deterritorializing intensities of already sedimented truths (such as those that place women in the position of affective provider, and men as material provider), as of the insertion of the masculine figure in Early Childhood Education. The argument here defended and developed is that subjectivities are (de)constructed in a constant crossing of ideas that (re)do the subjects that transit in the everyday life of Early Childhood Education. Therefore, the study shows that the image created by society for teaching in Early Childhood Education, which places women as the “fittest” to perform this function, permeates many fields, not only the educational. We also saw that men, by

incorporating hegemonic modes of socially constructed masculinity, does not feel belonging to this environment. So, he tries not to undergo changes in attitude, seeking to protect themselves through more administrative positions in the school instead of meeting - that mixes the perspectives of care and affection - with children in a classroom for Early Childhood Education.

1. Introdução

Os olhares deste trabalho se voltam ao estudo da crise entre os processos de subjetivação hegemônicos, que definem a Educação Infantil como um território feminino, e toda uma nova produção de subjetividade docente nessa área quando, em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Licenciatura), estudantes do sexo masculino começam a adentrar o ambiente da Educação Infantil. Isso porque, tais diretrizes, publicadas no ano de 2006, habilitam o pedagogo a exercer a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, estudantes e profissionais de Pedagogia, do sexo masculino, são chamados a exercer funções no magistério antes delegadas, quase que exclusivamente, às mulheres.

Nesse contexto, o meu interesse pela temática advém de todas as sensações que vivenciei ao longo do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, e que também se desdobram na realização de meu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado “Os desafios enfrentados pelo homem, enquanto docente, na Educação Infantil”. Durante a realização do referido trabalho, ao consultar as fontes bibliográficas referentes à temática estudada, foi possível perceber que toda essa construção envolvendo a Educação Infantil enquanto efetivo espaço de trabalho docente foi entrecortada por discursos que produziram a educação de crianças como um espaço feminino, sendo o trabalho do magistério uma extensão do trabalho da mulher no lar: como mãe, cuidadora e doadora de amor. Assim, na tentativa de compreender esse lugar de tensão – essa zona de fronteira imersa em indefinições oriundas da presença de uma figura masculina na Educação Infantil – foram problematizados, no presente trabalho, aspectos referentes à tensão entre intensificações socialmente construídas a respeito do masculino e do feminino em algumas escolas de Educação Infantil.

Diante dessas considerações iniciais, e no intuito de problematizar as questões pensadas, foi feita uma apresentação a respeito do processo de higienização da família brasileira, analisando como esta colaborou na criação das creches e, mais tarde, das escolas de Educação Infantil no país.

Posteriormente, apresentamos as diferentes mudanças das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e a consequência de tais mudanças para o curso da UFV. Dentre essas mudanças, a que fomentou a presente investigação foi a definição de que o curso de Pedagogia habilitava seus estudantes a atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UFV criou, em sua matriz curricular, um estágio obrigatório em Educação Infantil, o que exigia que todos os discentes – fossem homens ou mulheres – fizessem trabalhos junto a crianças.

Nessa perspectiva, procuramos entender como escolas e docentes masculinos transitam nessa linha fronteiriça, oriunda de novas práticas e ideias que se colocam em movimento quando ocorre o encontro da figura social do homem e da mulher nos cotidianos das escolas de Educação Infantil pesquisadas.

Assim, para iniciar as discussões a respeito da temática pesquisada, faremos um breve resgate histórico sobre a construção do homem e da mulher nas relações sociais brasileiras, a fim de entender como tal construção produziu interferências no campo da educação e, em especial, na docência na Educação Infantil.

2. Famílias, mulheres e escolas: uma intrínseca relação

De acordo com Costa (2004), desde os primórdios da colonização brasileira, Portugal se mostrou negligente com a urbanização de sua colônia americana. Preocupado com lucros rápidos, delegou amplos poderes às famílias dos colonos, na expectativa de que estas fizessem, entre outras funções, o papel de povoar aquelas novas terras e protegê-las de invasões estrangeiras. Se as famílias coloniais se comportassem dentro dos interesses da Coroa Portuguesa, não sofreriam interferências significativas do governo. E assim as famílias coloniais reinaram sozinhas em suas terras por cerca de três séculos, sendo que:

Os primeiros núcleos de povoamento do Brasil foram criados pelos senhores rurais. Essa paternidade pioneira converteu-se em apropriação. A família colonial imprimiu as marcas de sua ascendência nas vilas e cidades que construiu. A anatomia urbana da Colônia mostra como a casa, ocupando todo o lote, delimitava a rua. O privado impunha-se ao público (COSTA, 2004, p.37).

As famílias do período colonial brasileiro tinham como característica dominante a formação: um marido, que era também o chefe (o patriarca), sua esposa e seus filhos legítimos. A família patriarcal ainda agregava irmãos, irmãs, tios e tias, primos, noras e genros, afilhados, filhos ilegítimos, serviçais e escravos dentro de casa. Segundo Alves (2009), o patriarca era o responsável por todos, sendo assim, exercia sua autoridade cuidando dos negócios e defendendo a honra da família. Costa, ao se referir à influência do patriarca naqueles tempos coloniais, ratifica as considerações de Alves ao afirmar que:

O pai, chefe do clã, concentrava funções militares, empresariais e afetivas, como exigia a cultura social da Colônia. Voltado ele próprio para a defesa da propriedade e da família, conduzia, com mão de ferro, os projetos e anseios do grupo. Seu desejo e seu nome davam unidade às aspirações dos indivíduos. (...) O desejo correto era o desejo do pai; o interesse justo era o da manutenção do patrimônio (COSTA, 2004, p.47).

Além disso, o patriarca também exercia influência na economia e na política de uma comunidade, o que, muitas vezes, tornava a família patriarcal um empecilho para a efetivação das vontades da Coroa Portuguesa, principalmente quando tal vontade não se coadunava com os interesses das

famílias e, por conseguinte, interferia na autonomia do poder do pai. Assim, com o poder dos chefes patriarcais, sobrepôs-se o espaço privado ao público, sendo que “a cidade funcionava, [...] como extensão da propriedade e das famílias rurais. Não apenas em sua ordenação econômica, arquitetônica e demográfica, mas também na regulação jurídica, política e administrativa” (COSTA, 2004, p.39). Desta forma, as famílias senhoriais eram as detentoras do monopólio nas cidades, criando instrumentos capazes de influenciar no controle da população. Para tanto, utilizaram-se estratégias de ampliação do parentesco (cultivando – em concomitância a um processo de submissão pela força – uma submissão pela afetividade), a fim de fomentar o sentimento de família a uma rede de relações ampla, que defendia os interesses de seus senhores.

Contudo, a partir do século XVIII, começou a haver entre as famílias patriarcais brasileiras e o governo português, um aumento de choques de interesses. Isso porque, com a descoberta do ouro no Brasil, os portugueses perceberam que era necessário direcionar um novo olhar sobre a sociedade brasileira, pois “as cidades ligadas à extração desse produto criavam-se ou expandiam-se, [...] tornando-se assim, um foco permanente de contestação do poder real” (COSTA, 2004, p.19). Essa constatação ganhava consistência em meio a uma elite emergente formada por religiosos, comerciantes, militares, funcionários públicos e outros que, por sua vez, se estabeleciam no convívio com as famílias coloniais.

Além disso, os patriarcas agregavam ao seu poder econômico e político, o auxílio da Igreja Católica, o que fortalecia ainda mais o controle da família latifundiária sobre a organização social. Para Costa (2004):

[...] a ordem teológica que justificava a organização sócio-econômica da Colônia era a mesma onde se inscrevia a função paterna. Desta forma, o lugar religioso que de direito cabia à família era reforçado. Pois, o que se salienta neste texto não é tanto o fato do pai comandar a casa, mas a aceitação implícita do modelo de organização da família portuguesa colonizadora. O lugar e o direito do pai são inquestionáveis, e, por conseguinte, também o são de todos os outros membros da família (p.44).

Dessa maneira, “no Brasil Colônia, ‘família’ passou a ser sinônimo de organização familiar ‘latifundiária’” (COSTA, 2004, p.37).

Contudo, diante do movimento de urbanização das cidades ligadas à extração e comercialização do ouro, e a vinda da família real para o Brasil – especialmente para a cidade do Rio de Janeiro – no início do século XIX, a Coroa Portuguesa se encontrou frente a urgência de produzir modos de controle do comportamento social, a fim de manter intacta a influência do poder imperial sobre sua colônia americana. Porém, encontrou no poder e nos hábitos da família patriarcal um forte opositor a seus intentos; isso porque, muitas vezes a instituição família se apresentava mais influente que a própria Coroa, formando parentes em vez de formar cidadãos. Nesse sentido, cada clã familiar se restringia a orientar suas condutas, desejos e aspirações em função de seu grupo e não necessariamente em função das vontades do rei. Diante disso, segundo Barletto (2006), o Estado precisava se consagrar como representante do poder, necessitando igualmente se opor a esta família patriarcal. Assim, para cumprir seu objetivo de garantir sua influência no Brasil, uma das perspectivas utilizadas pela Coroa Portuguesa foi a de interferir na organização do espaço público para, depois, adentrar no privado. Uma dessas interferências veio com o incremento da medicina social.

2.1. A medicina no controle social das famílias

Dominando o universo urbano em dimensões físicas, políticas e até mesmo espirituais (diante de seus acordos com a igreja), as famílias senhoriais nunca foram significativamente abaladas por insurreições ou mesmo interferências de Portugal no período de três séculos que se seguiram ao descobrimento do Brasil. Mesmo com o crescimento urbano de cidades como o Rio de Janeiro, – para onde a Corte Portuguesa se mudou em 1808, fugindo das guerras napoleônicas – tal modelo de influência senhorial da família pouco se modificou. Segundo Costa (2004), a organização patriarcal da família não era exclusividade do Brasil rural:

Na medida em que ele [o patriarcalismo] dominava o meio urbano, reduzia as outras camadas sociais a seu modo de ser. Na Colônia, onde quer que se encontre uma família constituída e funcionante ela será senhorial, mesmo sem terra, mesmo sem propriedades (p.47).

Especialmente com a mudança da família real para o Brasil, a aristocracia portuguesa e a burguesia europeia passaram a minar o poder das famílias nativas, transformando uma série de hábitos coloniais. Uma das estratégias que conseguiu superar a resistência das famílias e modificar a balança do poder para o lado do governo português foi a promoção da medicina-higienista. Através da disseminação de um discurso médico que pregava a higienização das populações, – uma vez que a relação privado-urbano era precária, sendo a rua considerada como um terreiro da casa familiar, onde se jogavam os mais variados dejetos – os indivíduos se ordenariam e se organizariam, construindo novos modos de subjetivação social. Conforme Costa (2004, p.28), “aliando os interesses da corporação médica aos objetivos da elite agrária, a higiene incorporou a cidade e toda a sua população, ao campo do saber médico”, tornando-a assim, o aliado mais poderoso na efetivação do desejado controle social.

Isso porque a perspectiva higienista da medicina conseguia adentrar nas famílias patriarcais de maneira que o Governo, mesmo se utilizando de recursos policiais e ou militares, não conseguia. Porém, isso não se deu tão facilmente. Foi necessário mostrar às famílias que existia uma verdade que estava fora delas, sendo a ciência a detentora dessa verdade.

Para efetivar esta ação, os higienistas desenvolveram e disseminaram a ideia de que os pais erravam na proteção da família, não por incapacidade, mas por ignorância. Assim, eles deveriam aderir às diretrizes do saber do médico, uma vez que desejavam o que era correto e bom para seus filhos. Dessa maneira, especialmente no período do Segundo Reinado brasileiro (1840-1889), a medicina social se dedicou a interferir nos hábitos mais íntimos da família burguesa urbana, procurando modificar suas rotinas físicas, intelectuais, morais, sociais, sexuais, etc. Objetivava-se adaptar a família às “boas normas”, ou seja, ao modelo propagado pelos discursos médico, econômico e político vigentes. Sendo assim, a ciência e o Estado adentraram o espaço reservado das famílias burguesas e, por meio do discurso médico-higienista, tais famílias foram progressivamente se vendo fragilizadas em seu papel de educar os filhos. Este sentimento de fragilidade fez com que as famílias muitas vezes delegassem aos médicos as funções educadoras.

Assim, a ordem médica produziu, por meio do discurso higienista, um novo conhecimento ordenado pelo poder e pelo Estado. Os modos de subjetivação das relações familiares foram redefinidos, estabelecendo na sociedade uma nova concepção de criança, de mulher, de homem, de amor, de casamento e de família. Além disso, esse modo de subjetivação refez todo o espaço da casa, reordenando a dimensão pública e a privada através da higienização do espaço doméstico. Não obstante, racionalizou as condutas de seus indivíduos, regulando seus costumes, sentimentos, identidades e suas relações afetivas. Definiu ainda o que era saudável e o que era doentio, ordenando a sexualidade do homem, da mulher, da criança e suas respectivas condutas privadas e públicas. A intervenção médica na vida familiar favoreceu, igualmente, a produção da figura do indivíduo contido, polido, bem educado, cuja norma ideal era o comportamento disciplinado.

Em sua intervenção higienista, a medicina também suscitou nos indivíduos o interesse por sua saúde e pelo seu corpo, alegando que a saúde e a prosperidade da família dependeriam de sua sujeição à ordem médica e, conseqüentemente, ao Estado, uma vez que era ele quem patrocinava tal intervenção. Para tanto, desenvolveu-se uma nova moral da vida e do corpo, diante da qual as condutas desviantes das normas da medicina e do Estado eram consideradas como antinaturais e anormais. De acordo com Cunha (2003, *apud* Barletto, 2006):

[...] essa reordenação das identidades num esquadramento da sexualidade, da afetividade e do consumo, tinha a intenção de consolidar a concepção da intimidade e do indivíduo privado, ou ainda, a interioridade psicológica. Tal empreendimento se realizava através do conceito de comportamento urbano saudável (p.58).

Utilizando-se principalmente da mulher para reordenar esses modos de subjetivação, a medicina instituiu um novo tipo de maternagem, na qual a mulher era responsabilizada pela higiene física e psicológica dos indivíduos. Reafirmando a esposa como a responsável pelo cuidado da casa, dos filhos e do espaço doméstico, a medicina modelizou a “mãe de família” a um conjunto de posturas e expectativas físicas, sexuais, emocionais e sociais. Partindo disso:

[...] as mulheres deveriam ser diligentes, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país: àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior (LOURO, 2011, p.447).

Essa redefinição da mulher proporcionou um crescimento em seu papel na sociedade, já que, de acordo com Costa (2004), a medicina concebia a mulher como produtora de riquezas nacionais. Era ela a responsável por educar os novos maridos, pais e filhos da sociedade, buscando assim, reformular todo o meio social. Com isso, a manutenção das relações afetivas familiares foi ratificada como sendo de responsabilidade da mulher.

Por sua vez, as necessidades econômicas, políticas e sociais – derivadas tanto da instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro quanto da abertura dos portos pelo Príncipe Regente D. João VI – deram início a um intenso processo de urbanização no país. Em busca de controlar os hábitos e pensamentos de brasileiros e de imigrantes recém-chegados, foi necessário propor, concomitante à progressiva intervenção da medicina social no universo privado das famílias, um novo tipo e um novo lugar de educação. Uma educação pela qual as crianças pudessem ser disciplinadas de acordo com os valores sociais estabelecidos pelo governo e necessários para adequação aos modos de viver e pensar mais interessantes a ele.

2.2. Dos mestres-escola às moças abnegadas

Movida pela necessidade de continuar a promover um maior controle sobre os corpos e mentes da população, a corte imperial brasileira promulgou, em 15 de Outubro de 1827, a primeira lei do ensino no Brasil que regulamentava a criação do ensino público e gratuito no país. Decretando ainda, em 1834, o Ato Adicional à Constituição do Império, outorgada em 1823, o qual incitava a descentralização do recém criado sistema educacional público brasileiro. Esta iniciativa do Estado o eximia da responsabilidade de investir e promover uma educação pública por todo o território nacional. Isto porque, a partir deste Ato, caberia “às províncias, regulamentar e promover a educação pública primária e secundária em seus territórios, até então sob a responsabilidade do governo central” (CHAMON, 2006, p.5).

No entanto, conforme Louro (2011), essas escolas conhecidas como “escolas de primeiras letras”, também chamadas de “pedagogias”, ficaram quase que totalmente restritas a sua menção nos decretos imperiais supracitados, haja visto que o número de escolas destinadas ao ensino público era insignificante quando comparado ao número de habitantes escolarizáveis, dispersados por toda a extensão territorial do país. Além disso, nenhuma forma de investimento era feita pelo Estado, seja em relação à capacitação de professores, prédios e materiais escolares, métodos pedagógicos e currículo. Desse modo, o Estado não se comprometia com as garantias mínimas que pudessem favorecer o ensino para o povo, mostrando que a realidade educacional da época estava muito distante de sua real necessidade. Dessa maneira, o que realmente acontecia era a abertura dessas escolas mediante os interesses dos governantes da época e de todo esse descaso com o ensino público brasileiro:

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 1993 *apud* CHAMON, 2005, p. 34).

Conforme Chamon (2005), estas escolas de iniciativa privada eram mantidas por congregações religiosas e também por mestres-escola, os quais, livres de um sistema de educação, lecionavam da maneira que consideravam mais conveniente. Assim, tinham como clientela os filhos e filhas da elite político-econômica do país, o que acentuava o caráter classista e acadêmico do ensino no Brasil.

Tendo o conhecimento adquirido junto à prática de ensinar, os professores que lecionavam para esta privilegiada população se dividiam entre professores das classes de meninos e professoras das classes de meninas (quando estas existiam). Segundo Louro (2011), estes (as) docentes eram pessoas de “boa moral”, honestas e saudáveis e tinham como tarefa ensinar meninos e meninas a ler, escrever, contar e aplicar as quatro operações básicas da Matemática; além de serem educados(as) na doutrina cristã. Porém, com o passar do tempo incorporou-se uma diferenciação nestes ensinamentos, pois, além das funções supracitadas, começou-se a ensinar Geometria para os meninos e bordado e costura para as meninas.

A ideia de educação para as meninas não estava estritamente ligada à formação acadêmica das mesmas. O acesso destas à escola buscava contemplar a necessidade de se formar boas esposas e boas donas de casa e, por isso, a diferenciação em um currículo que enfatizava o aprendizado de prendas domésticas. Nesse sentido, corroborando com Louro (2011), Chamon (2005) considerou que o trabalho docente feminino exigia das senhoras que o exerciam, além de conhecimento do que deveriam ensinar, um legado de atributos morais, aliados a um comportamento exemplar e virtuoso, o qual deveria se refletir e se reproduzir dentro dessas escolas. Nesse sentido, o art. 7º do Decreto Imperial de 1827, que se dedicava exclusivamente à docência feminina, dizia que:

Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma do art. 3º, para cidades, vilas e lugares mais populosos, em que o presidente em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar (MOACYR *apud* CHAMON, 2005, p.31).

Há de se ratificar que as escolas “para meninas” atendiam a população mais favorecida do Império brasileiro, uma vez que ensinar as “mulheres do povo” não era prioridade para os governantes da época, pois a estas importava saber cuidar dos filhos, do marido e da casa. Além disso, quase não existiam mulheres dispostas a exercer o trabalho de ensinar as meninas das camadas menos favorecidas, alegando que a saúde e a prosperidade da família dependeriam de sua sujeição à ordem médica e, conseqüentemente, ao Estado, uma vez que era ele quem patrocinava tal intervenção. Portanto, “a educação feminina era um privilégio das filhas da elite brasileira e ocorria por meio do ensino de canto, dança, francês e da prática de algumas habilidades manuais” (CHAMON, 2005, p. 38).

Essa desvalorização da educação pública no Brasil, que poderia atender as mulheres de camadas menos favorecidas, contribuiu para a constituição de uma distinção binária das mulheres brasileiras, baseada na origem social destas. Assim, estabeleceu-se de um lado as “senhoras” – como aquelas que eram responsáveis por carregar um ideal de feminilidade, atrelado a algumas normas comportamentais, como trabalhos filantrópicos e tempo livre para seus filhos e marido - e de outro as “mulheres”, sendo estas as que tinham por obrigação saber cozinhar, limpar, coser, lavar, passar, etc.

Reconhecendo a precariedade do sistema educacional brasileiro, seja por parte do número ínfimo de escolas existentes ou, segundo Louro (2011), pela falta de professores com boa formação, capazes de atender ao restante da população, foram criadas, a partir da terceira década do séc. XIX, as primeiras escolas normais do país. Estas escolas recebiam moças e rapazes, que eram colocados em classes separadas – ou até em turnos separados – objetivando formar mestres e mestras que pudessem ensinar a toda população conforme os modelos sociais instituídos. Para Chamon (2005, p. 77),

[...] a proposta de ensino das escolas normais era extremamente simples, e seu objetivo consistia em preparar professores para o trabalho de ensinar na escola elementar. Com exceção da disciplina Pedagogia e legislação de ensino, que poderiam ser consideradas matérias pedagógicas, as outras disciplinas eram as que o professor deveria ensinar na escola primária.

Entretanto, segundo Chamon (2006), o número de escolas normais criadas para formar estes docentes era insignificante diante de todas as pessoas escolarizáveis da época. Como o Estado já não se responsabilizava por garantir um ensino de qualidade para o povo, também não se preocupava em investir na construção de mais prédios, na capacitação de novos professores e nem na aquisição de materiais pedagógicos.

Ainda que, durante grande parte do século XIX a docência de crianças pequenas tenha ficado majoritariamente por conta de professores do sexo masculino, de acordo com Louro (2011), o processo de industrialização pelo qual passava o Brasil na segunda metade do século XIX ampliou as possibilidades de emprego no mercado de trabalho para os homens, e, com isso, contribuiu para uma maciça ocupação das escolas normais pelas mulheres. Por sua vez,

[...] uma associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando gradativamente, a ponto de ser visto como desonroso para o homem continuar atuando como profissional da escola elementar (CHAMON, 2006, p.8).

Diante da perspectiva de que o homem tinha o papel de provedor material e moral da família, função socialmente estabelecida pelos modos hegemônicos de produção da masculinidade (derivados do predomínio por séculos do modelo da família patriarcal no Brasil), os baixos salários pagos ao magistério distanciaram o público masculino do mesmo. Porém, conforme Louro (2011), esse processo de feminização do magistério não se deu tão facilmente. Muitas disputas e discussões aconteceram no intuito de impedir esse movimento, pois,

[...] para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros 'pouco desenvolvidos' pelo seu 'desuso', a educação das crianças" (LOURO, 2011, p.449).

No entanto, era necessário educar a massa. Para isso, precisava-se ampliar o sistema de instrução pública brasileiro, pois correria o risco de não acompanhar a onda de modernização que começava a se desenvolver por todo o mundo, na segunda metade do século XIX. Nesse sentido, com a crescente inserção das mulheres nestas escolas e a recorrente saída dos homens para outras funções laborais, o governo brasileiro percebeu que não demoraria a

ficar sem professores para trabalhar com os alunos masculinos. De acordo com Chamon (2005, p. 79),

[...] nunca tantos apelos tinham sido feitos ao papel social da mulher, que, paradoxalmente, tinha o poder de participação limitado por ter lhe sido negado pelos mesmos poderes instituídos, o direito de frequentar o espaço público.

Assim, o governo imperial brasileiro permitiu que mulheres solteiras e com idade superior a 23 anos ministrassem aulas em salas de meninos e meninas que tivessem até 10 anos de idade. Entretanto, todo um trabalho de vigilância era exercido sobre essas mulheres, controlando seus trajes, modos de se portar e seu trato com as crianças. Além disso, em decorrência dessa permissão - ocorrida em nível nacional no ano de 1879 - o governo equiparou, pelo menos em forma de lei, o currículo e o salário dos professores e professoras brasileiras.

Após instaurada a primeira república no Brasil, construiu-se todo um discurso para justificar a eficiência da mulher no trato com as crianças e, ao mesmo tempo, explicar o abandono do magistério por parte dos homens, principalmente no que se referia à educação de crianças. Nesse sentido, incorporou-se no tecido social um discurso que colocava a profissão docente como um trabalho que necessitava de qualidades intrinsecamente associadas aos modos hegemônicos de subjetivação da expressão feminina: postura de amor, paciência, sensibilidade e cuidado. Estas ações deveriam se pautar na afetividade e na devoção, e não nas recompensas materiais. Além disso, esse discurso reafirmado pelos governantes republicanos enfatizava que a profissão docente permitiria às mulheres a possibilidade de bem servir a sua pátria. Elas fariam parte do mercado trabalho sem, contudo, deixar de lado suas funções no ambiente doméstico, haja vista que se entendia o trabalho de educar crianças como uma extensão da função “maternal” das mulheres.

Ao mesmo tempo que esse discurso sobre o trabalho docente se disseminava no tecido social, iniciativas que ratificavam o mesmo eram geradas por todo o território nacional. Tomemos como exemplo o Estado mineiro. Minas Gerais criou no ano de 1906, através da lei nº 439, um novo sistema de instrução pública, o qual preferenciava a admissão de professoras para o ensino primário. Assim, em consonância com essa nova proposta,

instituiu-se a Escola Normal da Capital, que se destinava unicamente ao ensino de mulheres. Toda essa reformulação se baseava em um discurso que colocava o afeto, a pureza e a submissão como componentes inerentes ao sexo feminino. Apresentando um trecho da lei estadual nº 439 de 16 de dezembro de 1906, Chamon (2005, p. 99) destaca aquele que anuncia que:

A mulher melhor compreende e cultiva o caráter infantil, e a professora competente é mais apta para a educação sem os desvios do espírito, sem corrupções no coração e sem degradações no caráter. Acresce que a professora com mais facilidade sujeita-se aos reduzidos vencimentos com que o Estado pode remunerar o seu professorado.

Indo ao encontro do que Chamon (2005) nos apresenta, um artigo da Revista de Ensino de Belo Horizonte - MG coloca em cena a discussão das mulheres que optaram pelo celibato e pela tarefa de ensinar. O texto nos mostra que essas mulheres celibatárias não eram as mais indicadas para a docência, apontando, ainda, argumentos que colocavam a mulher casada e mãe como sendo a mais apta para isso, como indicado no trecho a seguir:

1 – Tendo a escola primária por missão mais educar do que instruir (ao contrário das escolas secundária e superior), segue-se que o melhor professor primário é aquele que possui mais apuradas as qualidades de educador;

2- Ninguém melhor do que a mulher exerce esse mister na escola primária e nas instituições pré-escolares;

3 – Entre uma professora solteira e outra casada, esta, regra geral, é melhor educadora do que aquela, em virtude do tirocínio materno no lar;

4 – Para que a escola seja efetivamente a “continuação do lar” é preciso que entre ambos haja o equilíbrio de vasos comunicantes, levando a professora para a escola as qualidades educadoras da mãe de família;

5 – A professora-mãe é mais paciente, compreende melhor a alma da criança, adivinha-lhes os desejos, é mais estimada pelos discípulos, realizando assim, num ambiente de confiança, a disciplina suave na escola;

6- A professora solteira tem uma vida “errante” no magistério, mudando todos os anos de lugar, com grave prejuízo para a continuidade da educação escolar. Esse “normalismo” não se dá com a professora casada, que se fixa em determinada localidade, preparando várias gerações de educandos, que continuam depois da escola, a ouvir-lhes os conselhos.

7 – A professora solteira, no interior do Estado, longe da família, é obrigada a viver pela casa de estranhos ou em pensões promíscuas (CELIBATO..., 1933, p. 105-107).

Todavia, tal concepção sobre o feminino não se dava apenas em Minas Gerais, mas ecoava por todo o país no movimento de incorporar a esfera do doméstico e do cuidado – componentes considerados “naturais” da mulher – como eixos principais da carreira docente, especialmente na educação de crianças. Tal fato, por sua vez, fez ressonância à proposta já cultivada pela medicina social de ter na mulher uma aliada no que se referia ao cuidado da família. A tal discurso se somaram ainda elementos religiosos para construir o magistério como uma atividade que implicava a caridade cristã, a doação, a dedicação, o amor, a vigilância e a ênfase no cuidado. Esses elementos podem ser ilustrados na Oração do mestre, escrita por Gabriela Mistral¹:

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestre que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes. [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que assim há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais (MISTRAL *apud* LOURO, 2011, p. 463).

Porém, essa nova configuração escolar trouxe também uma nova problemática para os construtores e organizadores escolares. De acordo com Louro (1997), mesmo sempre tendo se colocado num estado de alerta perante a sexualidade daqueles que circulavam na instituição escolar, os organizadores intensificaram essa vigilância à medida que mulheres começaram a lecionar para alunos do sexo masculino. Assim sendo, conforme Souza (2008), ratificava-se a todo o momento um ideal de boa professora. Além de dedicadas, abnegadas, pacientes e amorosas, estas mulheres deveriam zelar pela sua aparência física, pelo modo de se vestir, falar, andar e pelo tom de voz utilizado durante as aulas. Segundo a referida autora, estas qualidades determinavam ou não, o valor social e moral das docentes. Não obstante, os trajes utilizados por elas deveriam ser, na medida do possível, assexuados.

¹ Gabriela Mistral, pseudônimo de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga (1889-1957), foi uma poetisa, educadora, diplomata e feminista chilena.

Todavia, ainda que a Escola Normal atendesse sua função de formar moças abnegadas dos benefícios materiais e capazes de conduzir a tarefa de educar as futuras gerações dentro dos preceitos da nação, era preciso criar instituições de ensino que abrangessem toda a sociedade, inclusive as pessoas de camadas mais pobres e os imigrantes. Isso porque, com o processo de modernização do país, o Estado brasileiro se viu diante da necessidade de realizar mais investimento na educação, objetivando uma maior escolarização do povo.

Nesse sentido, já no final do século XIX, foram projetados os primeiros grupos escolares no país, pensados

[...] como um espaço escolar higiênico (saúde e aprendizagem) em oposição ao da casa. [O espaço escolar era] organizado em classes seriadas (racionalidade tempo e espaço) simbolizando o rompimento com o passado imperial em direção ao mundo moderno (FARIA FILHO (2000), *apud* BARLETTTO, 2006, p.59).

Complementando a ideia supracitada sobre os grupos escolares, Souza (1998) afirma que estes:

[...] eram um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular (Souza (1998), *apud* CUNHA, 2010a, p.454).

Contudo, mesmo sendo uma proposta educacional moderna, que visava atender inclusive as camadas mais pobres da sociedade brasileira, a criação dos grupos escolares tinha como objetivo primordial a disseminação de tipos ideais de comportamento. Sobre isso, Chamon (2005, p. 90) considera que:

A escola para o povo não se distanciou dos interesses de reprodução dos valores sociais preconizados no seio da sociedade de classes. Pelo contrário, ela foi sendo construída em uma tentativa de controlar e (con)formar o cidadão, fazendo uso do reforço da autoridade, da disciplina tradicional e da racionalização do lugar de trabalho. O som do sino, o melhor uso do tempo, a organização da fila, a aplicação de prêmio ou castigo, o cumprimento da tarefa do dever de casa, o culto ao silêncio e à ordem eram habilidades que deviam ser aprendidas a qualquer preço.

Diante de todo esse ideal pensado para ser a função da escola, onde a moralização de toda a população era o principal interesse do governo, nada melhor que o investimento social na construção de uma mulher que fosse uma profissional dedicada, abnegada, amante de sua missão, vocacionada, zelosa e acima de tudo, que entendesse a docência como um sacerdócio. E assim, a mulher foi constituindo seu direito a uma função dentro do espaço público brasileiro, ocupando quase todo o quadro docente da escola primária, além de assumir as diretorias dos grupos escolares do país. No mais,

Se a escola pretendia alargar sua circunferência atendendo os filhos dos cidadãos-trabalhadores, seria necessário construir uma ética do profissional que a ocuparia. A virtude era seu mérito, e seu papel, o de um vocacionado para uma cruzada civilizatória. Essa ética ia sendo construída como ética do profissional do ensino elementar e ia se configurando [...] como uma profissão feminina ainda presente no imaginário social. Uma escola que surgiu para cumprir uma função de classe não poderia desprezar a função moralizadora que também nascera com ela (CHAMON, 2005, p.82).

Imbuídas dessa missão de moralizar, doutrinar e modernizar a sociedade brasileira por intermédio da escola, essas mulheres professoras e “missionárias” contaram com a ajuda do movimento higienista para modificar o comportamento das famílias pobres e de imigrantes, lutando contra os hábitos “nocivos” existentes em seus espaços domésticos. Sendo assim, “absorvendo os preceitos originários da ordem médica, deram continuidade ao processo de normalização das mentes e dos corpos dos educandos através de seu discurso educacional” (CUNHA, 2010a, p. 456).

Esse discurso pedagógico, segundo Charlot (1983), concebia a educação como sendo a causa essencial do vir-a-ser individual e social e, por isso, era necessário que a escola estabelecesse as famílias, através de um discurso legitimado, - tal como fora feito com o discurso médico- que os professores também detinham o conhecimento científico necessário para levar as crianças às normas que a sociedade requisitava. Conforme Cunha (2010a),

[...] a campanha educacional movida pelos novos educadores, inspirados na nova ordem social, fundamentados em prescrições das novas ciências, rezava que medidas de política sanitária não seriam eficientes para modernizar a sociedade, caso não fossem acompanhadas de medidas educacionais correspondentes. A renovação educacional necessária e almejada no país devia compor-se do trinômio saúde, moral e trabalho (p. 457).

Para Gondra (2010), era claro o poder conferido à escola, pois, além de eximir o monopólio da Igreja e da família na educação das novas gerações, serviria também para esvaziar as prisões, pois, caso funcionasse de acordo com os objetivos da ordem médica, fabricaria uma moralidade higiênica e higienizadora. O discurso proferido pela pedagogia emergente daquelas novas práticas escolares dizia, segundo Charlot (1983, p.115), que “a infância era a idade da corrupção, representada pela maldade, perversidade, instabilidade, desordem, impulsividade, cólera e cabia à educação lutar contra ela”.

Com disso, a ação pedagógica transformou a dependência social da criança pelos adultos em algo natural, tornando a escola um mecanismo de regulação social do Estado. Através desse discurso, colocou a família como incapaz de educar seus filhos e delegou todo o conhecimento ao professor e à Pedagogia, sendo esta última a responsável por construir um novo processo de entendimento da infância. Diante dessa “inferioridade e corruptibilidade natural” da criança, o discurso ressaltava a necessidade de uma educação voltada para a formação desse sujeito.

Dessa maneira, para Cunha (2010b), a escola tinha se tornado um espaço privilegiado de disciplinamento do corpo e dos modos de pensar, mostrando-se grande aliada à adequação dos indivíduos às normas higienistas de saúde física, moral e mental da sociedade. Afinal, através da escola poderiam se estabelecer padrões de alimentação e comportamento social, como também coibir qualquer tipo de manifestação – sexual, social, afetiva, moral, ideológica – inadequada. Enfim, a escola funcionava como uma dimensão disciplinar a fim de controlar e igualmente fazer incorporar hábitos, horários, medidas e tratos com o corpo, com as relações de gênero, as autoridades, a pátria, a moral e com valores que o Estado – primeiramente o Estado Imperial, depois o Estado Republicano – pretendia hegemonizar no Brasil.

Entretanto, à medida que as mulheres brasileiras (especialmente as de camadas populares) foram se inserindo no mercado de trabalho, no início do século XX, impulsionadas pela crescente oferta de trabalho fabril e pela necessidade de complementar a renda familiar e/ou até mesmo sustentar sua

família, um novo problema passou a tomar forma. Isso porque, sendo elas, até então, as responsáveis pelo cuidado da casa e dos filhos, ao passarem a ocupar funções laborais em outras instâncias, que não apenas as de cunho familiar e do magistério, muitas criaram a necessidade de se estabelecer um novo local de provimento para as crianças (inclusive bebês). Tornava-se necessária a criação de espaços para acolhimento das crianças das mães trabalhadoras, que viriam a ser as creches.

2.3. A criação das creches

Conforme Louro (1997), o intenso processo de modernização do Brasil² também resultou na ampliação do espaço profissional da mulher na sociedade. Pretendendo diminuir ao máximo o custo da produção, e percebendo nas mulheres a possibilidade de uma mão de obra bem menos valorizada, a indústria modernizou seus instrumentos e as formas de organização do processo produtivo, possibilitando que as mulheres também pudessem adentrar esse setor do mercado de trabalho. Para Antunes (1999), essa desvalorização do trabalho feminino se dava principalmente pelo fato das mulheres serem empregadas em atividades restritas às áreas rotinizadas, que exigiam menos qualificação.

Nesse sentido, com o nascimento da indústria moderna os hábitos e costumes das famílias, além da estrutura social vigente, foram profundamente alterados. Segundo Vieira (1988), diante dessa nova posição de muitas mulheres na sociedade, – tendo agora uma crescente participação delas no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão – restava às mães que necessitavam trabalhar (geralmente as de classes operárias e cujos filhos não tinham idade escolar) delegar a criação de seus filhos a criadeiras. Estas eram mulheres do povo que, ao optarem por não trabalhar nas fábricas, cuidavam, geralmente em suas próprias casas, dos filhos das mulheres trabalhadoras. Porém, de acordo com a supracitada autora, as criadeiras eram consideradas

² Especialmente na chamada Revolução Industrial Brasileira (1930-1945), quando o governo de Getúlio Vargas afastou do poder do estado oligarquias tradicionais que representavam os interesses agrário-comerciais. Getúlio Vargas adotou uma política industrializante com substituição de mão-de-obra imigrante pela nacional.

as responsáveis pelas altas taxas de mortalidade infantil, pois muitas vezes não tinham hábitos higiênicos condizentes com os estabelecidos pela ordem médica, sendo ignorantes aos procedimentos da puericultura. Além disso, por elas morarem geralmente em cortiços circunvizinhos por adultos, que muitas vezes eram portadores de doenças contagiosas, conviviam com possíveis fontes de doenças. Sobre isso, Rizzo (2003, p. 31) nos diz:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.

Diante desse novo problema de ordem social, os governantes perceberam a necessidade de estabelecer um local condizente com a ordem médica estabelecida para que as mães pudessem deixar os seus filhos ao saírem para trabalhar. Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos fizeram com que o governo brasileiro, juntamente com alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

Nesse sentido, o governo lançou a ideia da creche no Brasil. Diferentemente dos países europeus, no Brasil as primeiras tentativas de organização de creches surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de combater o trabalho das criadeiras e auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa. Estabelecida em território brasileiro no final do século XIX e início do século XX, cabia à creche exilar as crianças pobres, enfatizando seu caráter assistencial, além de desenvolver e cultivar os bons hábitos, respeitando os preceitos de saúde elaborados pela medicina higienista.

No entanto, a creche, inicialmente, não era bem vista pelos grupos sociais mais conservadores, porque ela “atestava” uma desordem urbana e um “desajustamento” moral e econômico do Estado e dos lares. Tal desajustamento era percebido na renúncia das mulheres às tarefas domésticas

e ao cuidado afetivo da família, para que pudessem ingressar no mercado de trabalho. Porém, essas instituições se tornaram indispensáveis para a manutenção da ordem higiênica da sociedade, combatendo, assim, o comércio das criadeiras. Conforme Didonet (2001, p. 13),

[...] enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Desse modo, segundo Vieira (1988a), na intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância, o Estado brasileiro associou-se às tendências jurídico-policia, médico-higienista e religiosas, para implantar as creches no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil.

Porém, conforme Paschoal e Machado (2009), devido a fatores como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Assim, estes começaram a se organizar no intuito de reivindicar melhores condições de trabalho. Em meio a estas reivindicações estava a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Sendo assim, pressionado pelo movimento operário e amparado por um dos princípios básicos da puericultura – que é a importância do contato mãe/filho nos primeiros meses de vida da criança – o Estado brasileiro criou, em 1923, segundo Kuhlmann Jr. (2010), a primeira regulamentação do trabalho feminino. Nesta, era previsto, entre as novas diretrizes, que as indústrias deveriam facilitar a amamentação dos filhos de mães trabalhadoras durante a jornada de trabalho delas. Para isso, foi necessário instalar creches ou salas de amamentação próximas ao local de trabalho dessas mulheres. Contudo, tal prática só se tornou obrigatória durante o governo de Getúlio Vargas, em 1932, com uma nova regulamentação do trabalho feminino. Conforme Oliveira (1992, p. 18),

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

As creches, então instaladas nas fábricas e subordinadas aos órgãos de saúde pública ou de assistência social, eram também responsáveis pela educação das mães e moralização da cultura infantil sobre os moldes da puericultura, educando essas pequenas crianças para o controle da vida social. Percebemos isso em Boltanski (1974), quando ele diz que o objetivo da puericultura ia além do sentido médico, pois visava regular todos os atos da vida, tendo como foco principal os atos das famílias de classes populares, incluindo os que se realizavam no seio do lar. Integradas ao Departamento Nacional da Criança, pertencente ao Ministério da Educação e da Saúde, as creches foram atreladas às instituições da área da saúde e da assistência social, integrando uma política de proteção à maternidade e a infância do país. Portanto, as creches tinham o objetivo de cuidar das crianças de famílias de classes populares, assim como ordenar estas famílias conforme as normas da medicina higiênica.

Desse modo, a educação nas creches e escolas, voltada para a formação da infância higienizada nas famílias, definiu o lugar do poder e da autoridade da pedagogia como ciência, justificando, assim, o lugar do Estado na educação dos sujeitos. Segundo o discurso científico da Psicologia e da Pedagogia, baseado principalmente nos trabalhos do biólogo Jean Piaget, a criança só teria condições de compreender as lógicas científicas a partir dos sete anos de idade. Diante disso, o Estado legitimou as creches como instituições pré-escolares, que deveriam enfatizar os bons hábitos, o cuidado, o lúdico e o afeto. Porém, foi somente em 1988, com a nova Constituição Federal, que as creches passaram a fazer parte do sistema nacional de ensino. Todavia, a efetivação legal delas, enquanto modalidade educacional, só se deu em dezembro 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394.

Contudo, durante toda a sua história, as creches foram direcionadas por princípios assistencialistas, o que fez com que:

[...] o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de educação e higiene se associassem à dimensão do doméstico, fato que resultou na desqualificação deste profissional que trabalhava com as crianças menores e na divisão do trabalho entre professoras e auxiliares (KUHLMANN JR., 2000, p.13).

Assim, essa desvalorização da educação de crianças pequenas, atrelada à concepção das creches como um lugar de cuidado, sustentou e reforçou a ideia de que as mulheres seriam as mais “aptas” para exercer essa função, pois elas já se responsabilizavam pelo cuidado da casa e dos filhos, além de terem no magistério uma profissão legitimada para o público feminino. Não obstante, fatores como a falta de importância dada às questões cognitivas, enfatizando somente o aspecto do cuidado, aliada à concepção de maternagem no âmbito da família e da escola, também colaboraram para a dominação feminina destas instituições. Isso ocasionou a criação de uma forte imagem que associava o magistério na educação infantil à vocação afetiva por crianças e não à profissão; vocação esta que se caracterizava por ser um serviço de doação, pautado no amor e não nas recompensas materiais.

E é nesse contexto de efervescência do processo de modernização do país, que entendia a necessidade de uma melhoria na educação para que o Brasil pudesse acompanhar os países de 1º mundo, que foi criado o 1º curso de Pedagogia brasileiro, sendo este, posteriormente instituído na Universidade Federal de Viçosa.

2.4. O curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa

Antes de adentrarmos no debate sobre a criação do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, acreditamos ser necessário situar o surgimento deste em escala nacional. Assim, conforme Ferreira (2012), o primeiro marco referente à criação do curso de Pedagogia no Brasil é datado de 1939, quando o Governo Federal promulgou o decreto-lei n. 1.190, de quatro de abril de 1939. Este dava organização, no Rio de Janeiro, à Faculdade Nacional de Filosofia³, que passou a oferecer cursos em quatro seções específicas de conhecimento: filosofia, ciências, letras e pedagogia. Entre elas se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática (VIEIRA, 2008b). Assim sendo,

[...] inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuariam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal (VIEIRA, 2008b, p.3).

Nesse sentido, ainda que o principal objetivo para a criação do curso de Pedagogia no Brasil fosse o de formar professores e professoras para trabalhar no ensino secundário, diretamente nas Escolas Normais, a partir da década de 1940 se observou a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo (FERREIRA, 2012). Visto que ele não tinha exclusividade para lecionar nas Escolas Normais (dado que o Decreto Lei n. 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal), era preciso ampliar o campo de atuação deste profissional. Então:

[...] se o pedagogo pode ser mestre dos mestres da Escola Normal, por que não ser professor primário? Uma das decorrências desse movimento de ampliação de espaços foi a permissão ao pedagogo de lecionar no ensino primário e no secundário (VIEIRA, 2008b, p. 5).

³ A Faculdade Nacional de Filosofia foi extinta, em 1968, pelo governo militar. Posteriormente foi unificada, juntamente com outras faculdades, como Universidade do Brasil, depois renomeada como Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nesse contexto de efervescência no Brasil, marcado por um intenso debate político relacionado às questões educacionais - especialmente a formação docente-, viu-se a necessidade de uma intensa reforma na educação, já que havia um consenso da importância dela na construção de um Estado Nacional moderno. Nesse sentido, toda essa discussão culminou na criação de diversas instituições de ensino, dando origem, a partir do Decreto no. 3.211, de quinze de dezembro de 1949 (BORGES; SABIONI, 2010), à Escola Superior de Ciências Domésticas (ESCD) na então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG⁴).

A UREMG foi constituída, inicialmente, pelos seguintes estabelecimentos e órgãos: Escola Superior de Agricultura; Escola Superior de Veterinária; Escola Superior de Ciências Domésticas; Escola de Especialização; Serviço de Experimentação e Pesquisa e Serviço de Extensão. Naquele contexto, a Escola Superior de Ciências Domésticas tinha por finalidade diplomar bacharelas em Ciências Domésticas, estimular o espírito de pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, preparar a mulher para a vida do lar dando-lhe oportunidade profissional que assegurasse um padrão de vida “compatível com sua capacidade” (BORGES; SABIONI, 2010). Ratificando tal perspectiva, Barletto (2006) considera que um dos objetivos da ESCD era o de “educar, recriar o universo doméstico - saneado, alimentado, eficiente, etc.- no âmbito da academia e sob a batuta de seus agentes: mulheres do ensino superior” (p.77).

Esse contexto produziu grande influência na dinâmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa. Criado em 1971, pelo Ato nº 17/1971 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) nasceu vinculado à Escola Superior de Ciências Domésticas (ESCD), constituída, por sua vez, pelos Departamentos de Economia Familiar, Habitação, Puericultura, Arte e Recreação, Educação, Psicologia, Sociologia e Nutrição e Saúde (BARLETTO, 2006). Estes departamentos atendiam predominantemente ao Curso de

⁴ A Universidade Federal de Viçosa foi fundada em 1926, sendo então denominada de Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV). Tornou-se Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) em 1949 e, em 1969, foi federalizada.

Licenciatura de Economia Doméstica. Assim, “a criação do Departamento de Educação na ESCD se fez voltado para a formação de mulheres como extensionistas das práticas domésticas modernas” (BARLETTO, 2006, p. 82).

Vinculado à ESCD, existia a efetiva autonomização do Departamento de Educação, que se deu em 27 de Janeiro de 1978, pelo Decreto nº 81.260 e após o Decreto-lei 53/66, que determinava normas de organização para as universidades federais, tendo como uma de suas principais normas a que "obrigava, também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas - a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação" (CUNHA, 2010b, p.179).

Por sua vez, naquele mesmo ano de 1978, e respondendo à nova estrutura administrativa da UFV, a Escola Superior de Ciências Domésticas passou à condição de Departamento de Economia Doméstica, ficando ambos – Educação e Economia Doméstica – subordinados ao então recém-criado Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Com várias mudanças em sua grade curricular ao longo do tempo, o curso de Pedagogia da UFV habilitou profissionais especialmente para as áreas de Magistério, Administração Escolar e Supervisão Escolar. No entanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996 (que redefiniu a formação desses profissionais do magistério), o curso de Pedagogia tomou uma nova dinâmica, movida principalmente pelo art. 64 da nova LDB, que sustenta que

[...] a formação dos profissionais de Educação para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a base comum nacional (BRASIL/LDB 9.394, 1996, s/p).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia na UFV passou a qualificar o licenciado para que pudesse atuar no ensino das matérias pedagógicas do Ensino Médio, em organizações educacionais e agências culturais de educação permanente e de preparação de recursos humanos para o trabalho, e também na Administração e Supervisão Escolar - fosse ela no ensino de Primeiro ou Segundo Grau, tanto público quanto particular. Esse tipo de

formação foi oferecido até o ano de 1999, pois, a partir da Portaria SESu/MEC nº 146, de março de 1998, que situou a docência como sendo a base da formação do pedagogo, o curso da UFV teve que ser reformulado a fim de se adaptar a tais diretrizes.

Conforme Aquino (2011), diante de toda essa reformulação que priorizava a docência, a partir do ano 2000, o licenciado em Pedagogia passou a estar habilitado para atuar na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na docência em disciplinas de formação pedagógica do nível médio. Além disso, podia desempenhar sua profissão na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.

Em 2004, porém, ocorreu outra mudança no perfil do licenciado em Pedagogia da UFV. Apesar de continuar habilitado para trabalhar na Administração, Supervisão, em experiências educativas não escolares e áreas emergentes do campo educacional, sua atuação no Magistério das Matérias Pedagógicas ficou restrita ao Ensino Médio. Não obstante, as habilitações para o Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil foram extintas do currículo desta licenciatura, impedindo os alunos de atuarem na docência destas áreas educacionais (AQUINO, 2011).

Essa formação persistiu no curso de Pedagogia da UFV até o ano de 2008, quando, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006, - por meio do Conselho Nacional de Educação - , o Departamento de Educação da UFV viu-se obrigado a reestruturar esse curso, uma vez que, segundo as novas diretrizes:

[...] as instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL/CNE, 2006, ART. 11º).

Sendo assim, o curso de Pedagogia da UFV passou a adotar a concepção da docência indicada no parecer do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/CNE, 2006. s/p).

Dessa maneira, a licenciatura em Pedagogia na UFV optou por enfatizar a formação de profissionais para atuar na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfocando também a pesquisa e a gestão. A opção pela docência se ratifica no projeto político pedagógico do curso, no qual o licenciado se forma para:

Compreender a sala de aula, a instituição escolar e, como consequência, reinventar a prática pedagógica no contexto do trabalho coletivo, sem esquecer-se da ênfase à inclusão, à diversidade, à cultura, ao ensino, à pesquisa e à atividade de gestão educacional (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DPE, 2008, p. 5).

E,

Fica evidenciada a opção política do DPE [Departamento de Educação] em favor da docência, gestão e da pesquisa, oportunizando a análise e o aprofundamento na dinâmica da formação pedagógica de questões relativas às práticas de gestão do cotidiano escolar, com abordagem de temas ligados à formação docente e constituição do sujeito professor, e de questões relativas às políticas sociais de inclusão e sua relação com a educação e com a escola (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DPE, 2008, p. 8).

Dessa forma, ainda na perspectiva de atender o Art. 7 das DCN, os cursos de Licenciatura em Pedagogia passaram a ter a carga horária de no mínimo de 3.450 horas de trabalho acadêmico (de um mínimo regimental de 3.200 horas), das quais se espera que haja no mínimo “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL/CNE, 2006, ART. 7º, INCISO II).

Contudo, mesmo não destinando todo esse tempo a um Estágio Supervisionado na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de Pedagogia da UFV, à medida que assumiu o referido estágio como uma disciplina obrigatória do curso, favoreceu que os seus discentes obrigatoriamente se inserissem na Educação Infantil e, conseqüentemente, se envolvessem com crianças de 0 a 5 anos. Ao fazer isso, o curso de Pedagogia

da UFV contemplou as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais que, em seu Art. 5º, informa:

[...] o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social (BRASIL/CNE, 2006, ART. 5º, INCISO II).

Assim, o perfil dos (as) estudantes licenciados (as) na UFV passou a ser definido como sendo aquele (a) profissional formado (a), preferencialmente, para atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. O docente, em sua proposta pedagógica e em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), passa a assumir “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (p.17).

2.5. Sobre a produção de subjetividade

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, podemos observar que, desde a criação dessa licenciatura, diferentes modos de produção do perfil profissional do(a) pedagogo(a) foram construídos. No mesmo movimento, diversos currículos foram produzidos com o intuito de orientar a atuação/intervenção desse profissional no meio social. Nesse sentido, ao apresentarmos o atual projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, percebemos que as várias mudanças ocorridas em sua configuração, ao longo da trajetória do curso, aconteceram em função das transformações nas diretrizes educacionais do país. Tais mudanças são indicativas de diferentes produções de subjetividade a se configurar nos processos educacionais.

Por produção de subjetividade entendemos todo um processo de produção de modos de existência, de fabricação de maneiras de pensar e de agir na construção de uma realidade social, corporal, mnemônica, simbólica, econômica, tecnológica, afetiva, desejante, sexual, etc, de uma sociedade (GUATTARI; ROLNIK, 2005).

Assim sendo, de acordo com Guattari e Rolnik (2005), a produção de subjetividade pode ser vivenciada e assumida pelos indivíduos de duas maneiras: numa relação de alienação e opressão, na qual um indivíduo se submete à subjetividade hegemônica, tal como a recebe; e numa relação de criação e expressão, na qual o indivíduo produz processos de singularização, à medida que se apropria dos componentes dessa subjetividade que circula no tecido social. Há de se destacar que, ao abordar o conceito de subjetividade, não nos referimos a uma essência interior e individual atribuída a um sujeito particular, sendo que, para estes autores:

(...) os indivíduos são resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. (...) A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social. (...) Parece oportuno partir de uma definição ampla da subjetividade, para, em seguida, considerar como casos particulares os modos de individuação da

subjetividade: momentos em que a subjetividade diz eu (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 40).

Entrecortando a todo o momento instâncias individuais como as sociais, econômicas, da mídia e outras tantas, os processos de subjetivação criam, recriam e ou rigidificam formas de ser, habitar o mundo e conceber uma realidade. Assim, são processos que não se remetem à constituição de um estado de pureza, pois se fazem em meio a agenciamentos, misturas, hibridações, que se atualizam das mais diferentes maneiras na produção social de grupos e indivíduos. Nesse sentido, para Romagnoli (2012), a subjetividade se torna uma multiplicidade de forças impessoais, não percebidas sem um olhar microscópico. Assim sendo, acredita a autora que

[...] os processos de subjetivação, as produções de subjetividade se engendram em meio a conexões entre formas dominantes, práticas instituídas, normas sociais, papéis de gênero, relações de poder, movimentos coletivos e forças invisíveis e moleculares que nascem “entre” esses agenciamentos (ROMAGNOLI, 2012, p. 54).

Assim, temos que os processos de subjetivação dizem respeito a dinâmicas complexas que não se reduzem ao indivíduo, apesar deles poderem ser neutralizados e capturados em processos de individuação. Coincidindo com um processo de criação de identidades, os de individuação, por exemplo, favorecem a construção de relações dicotômicas entre homens e mulheres. Dessa forma, eles normatizam, para cada sexo, um comportamento afetivo, corporal, social e sexual, construindo indivíduos que buscam, a todo o momento, a inserção dentro de uma produção hegemônica de subjetividade, na qual se encontram inscritos homens, mulheres, homossexuais, crianças, etc. Deste modo, entendemos que as concepções sobre estes indivíduos não são essências, mas emergem de produções de subjetividade que delimitam a estes sujeitos territórios identitários, dentro dos quais se tentam estabilizar condutas, regras, modos de viver, agir e pensar.

Consideramos assim, que a própria expressão feminina ou masculina e as maneiras de organização das hierarquias e dos poderes no lar não se reduzem exclusivamente a determinantes biológicos ou genéticos, mas se agenciam à produção de valores, sensibilidades, sexualidades. Mais do que ficar só no nível da genitalidade, as expressões masculinas e femininas

dialogam com toda uma produção de subjetividade envolvendo a mulher, o homem, o corpo, a família, as instituições, a economia, a política, a cultura e os afetos. Desta maneira, percebemos que a subjetividade da expressão feminina (tanto no lar, na escola e em outras instituições) normatiza comportamentos e constrói o espaço doméstico enquanto um local da mulher devotada ao afeto, ao amor, ao cuidado e à maternagem.

É nesse mesmo movimento de produção de subjetividades femininas e masculinas que são construídos os ambientes da Educação Infantil. Enquanto territórios identitários, eles se configuram em continuidade às atividades do lar: lugar de afeto, atenção e cuidado para com as crianças. Assim, sendo a expressão feminina a responsável pelo cuidado da casa e dos filhos, ninguém melhor do que ela para desempenhar esta função neste espaço educacional.

Nesse mote, da mesma forma que há uma produção de subjetividade que cria toda uma invenção da dimensão do feminino (sustentada na afetividade, na fragilidade, na maternidade, no cuidado das crianças e do lar), as dimensões da masculinidade são também produzidas em modos de subjetivação, que relacionam o masculino às instâncias de agressividade, violência, domínio, mando, controle. Contudo, esse modelo dominante fomenta o papel do homem como um cuidador-protetor-provedor material da família, tendo a função de cuidador afetivo diminuída, uma vez que esse elemento já diz respeito aos modos de subjetivação feminina do lar, da mulher e da relação com os filhos.

Corroborando com o pensamento supra referenciado, Connel (1995) vai ainda mais longe. Conforme ele, historicamente essas funções sociais atribuídas ao ser masculino moldaram o seu comportamento, levando-o a opor-se não apenas ao feminino, mas a todas as figuras que articulam representações de feminilidade, fraqueza, impotência, subordinação e passividade. Assim, espera-se que o homem sempre mostre ser forte, capaz e corajoso, além de assumir posturas competitivas em sua afirmação territorial. Weeks (2001), por sua vez, considera que a sociedade atribui grande significado ao corpo e à sexualidade, afirmando que o corpo biológico é o local da sexualidade, e que esta é mais do que simplesmente o corpo. O referido autor afirma que:

[...] nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder (WEEKS, 2001, p.42).

E é para essa naturalização de comportamentos esperados de homens e mulheres, mantida por práticas discursivas que alimentam modelos de subjetividades para ambos, que Sena (2004) nos chama atenção. Segundo ele:

Homens e mulheres estão mergulhados de tal forma em relações de poder, que, seus assujeitamentos são tomados muitas vezes como “naturais”: são naturalizadas a força masculina e a correlata fraqueza feminina, a maternidade feminina e a exacerbada sexualidade masculina, a racionalidade do homem e a emotividade da mulher. São naturalizadas a violência masculina e a passividade feminina, bem como a circulação em espaços públicos pelos homens, em oposição aos espaços domésticos destinados às mulheres (SENA, 2004 *apud* ROMAGNOLI, 2012, p. 52).

Sendo assim, são as relações de poder, fabricadas em processos de subjetivação dominantes, que estiveram e ainda estão preocupadas em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir, de forma explícita ou sutil, modelos de subjetivação masculina e feminina. Tais modelos sustentam territórios identitários em que as ações e atitudes ficam bem definidas, apresentando-se como verdades incontestáveis. Dessa maneira, apropriando-nos das reflexões de Guattari e Rolnik (2005), apreendemos que a produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção, inclusive das dicotomias e diferenças que fundamentam as relações de gênero. Sabemos também, ainda conforme os autores supracitados, que a produção de modelos hegemônicos de subjetividade busca hegemonizar diferenças nas expressões masculinas e femininas, reduzindo tais expressões à figura identitária e individualizada do homem e da mulher. Por isso, pensamos que qualquer mudança revolucionária, relativa aos modos de subjetivação existentes, exigiria a criação de novas sensibilidades. Nesse sentido, concordamos com Guattari e Rolnik quando eles propõem que:

(...) a questão não está em avaliar quem teria mais liberdade, o homem ou a mulher, mas circunscrever e problematizar o modelo que permeia, ainda na atualidade, tanto a figura de homem quanto a de mulher; refiro-me ao falocratismo, de cuja lógica são ambos

prisioneiros. E se o que estou dizendo faz algum sentido, combater essa política sexual dominante significaria ter como alvo tanto esta figura de homem (o machão, em qualquer uma de suas versões), quanto a figura de mulher (seja a noivinha ou a putinha, seja a esposa ou a amante). A resistência aqui consistiria em embarcar nos processos de diferenciação de todas essas figuras, pois com isso é o próprio falocratismo que estaríamos desinvestindo (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 94).

Assim sendo, entendemos que esse movimento de produção de subjetividades femininas e masculinas não estaria necessariamente restrito ao corpo sexuado a representar um homem masculino e uma mulher feminina, haja vista que é possível haver mulheres que transitam em registros de subjetivação masculinos, e homens que transitam nos registros femininos. Portanto, para Deleuze e Guattari (1997b), o estabelecimento desses territórios identitários diz respeito à tentativa de estatização dos indivíduos dentro de uma identidade (seja ela social, sexual, religiosa, etc.). Segundo os autores, eles seriam, antes de tudo, um movimento que, em sua repetição, configura uma constância, um refrão, e, por sua vez, inaugura uma ordem que oferece estabilidade a um indivíduo e/ou grupos. Assim, temos que o território é:

[...] relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio da qual o sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e de representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.388).

Haesbaert (2010), apoiando-se nas concepções de Deleuze e Guattari, considera que, em nossos cotidianos, comumente passamos de um território para outro num movimento contínuo de desterritorialização, no qual o indivíduo abandona um local e passa para outro sem destruir o antigo. Dessa forma, o território é “muito mais do que uma coisa ou um objeto, o território é um ato, uma ação, uma relação, um movimento (territorialização e desterritorialização), um ritmo, um movimento que se repete e sobre o qual se exerce um controle” (HAESBAERT, 2010, p. 127). Assim, como ressalta o referido autor, todo o processo de territorialização carrega consigo um movimento de desterritorialização, que se constituiria por uma possibilidade de fuga a esse movimento, desconstruindo-o e constituindo um novo território. Contudo, entre dois territórios identitários estabelecidos há também zonas de fronteira, pontos

de tensão, lugares inóspitos onde as definições não se oferecem de maneira clara, e as possibilidades de crise e invenção se intensificam de maneira, muitas vezes, incômoda. Nesse mote é que trazemos a imagem abaixo, a qual, de certa forma, traduz um sentimento de estranhamento ao habitar uma fronteira de subjetivação:

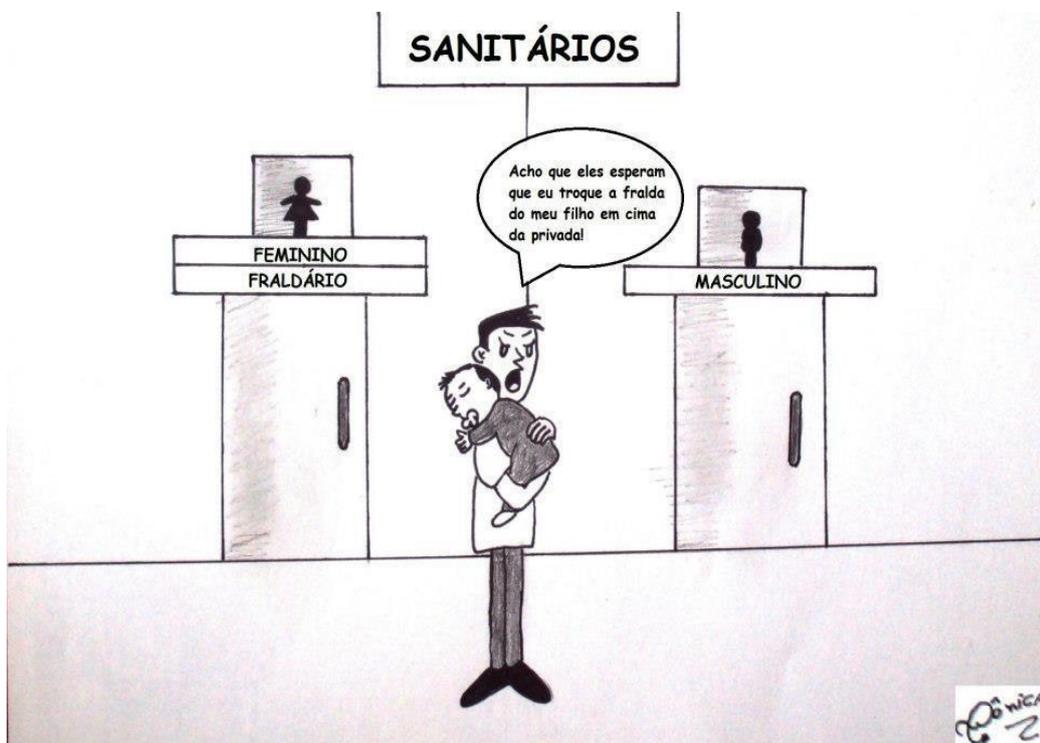


Figura 1 - Pai no Shopping (arte de Monica Imbrunito).

Um pai que queira cuidar de seu filho em um *shopping center*, por exemplo, encontrará dificuldades nessa tarefa, pois se deparará com territórios identitários pré-definidos para homens e mulheres. A presença de fraldários dentro do banheiro feminino ratifica este território como sendo o de cuidado “natural” das crianças. Na imagem, porém, o pai se encontra em uma fronteira, em uma indefinição, transitando em uma linha de singularidade.

Este foi o caso no qual me encontrei enquanto estudante do curso de Pedagogia da UFV: imerso em uma sensação de estranhamento por transitar em outros modos de existir – em outros territórios de subjetivação – que não eram restritos nem a minha experiência masculina e muito menos aos modos de composição hegemonicamente estabelecidos sobre os territórios do feminino. Diante da minha inserção no curso de Pedagogia e da possibilidade

de (des)territorialização da Educação Infantil, por meio do novo regimento desse curso, que nasce a problemática de nossa pesquisa.

Isso porque, no momento em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia definiram o papel do pedagogo – sendo ele responsável pela Educação Infantil-, elas colocaram em tensão toda uma produção de subjetividade que restringia o cuidado das crianças na escola à figura da mulher (produzida nas tramas sociais como sendo um depósito de amor, atenção, maternagem, carinho e assexualidade). Essa tensão se sustentou no fato de que o curso de Pedagogia da UFV, mesmo imerso em processos de subjetivação de feminilidades, não recebe apenas matrículas de mulheres, mas também de homens. Diante dessas novas Diretrizes, esses homens também passaram a vivenciar os cotidianos das escolas de educação infantil, território existencial hegemonicamente feminino de educação/cuidado das crianças.

Assim, quando coloca o estágio na Educação Infantil como disciplina obrigatória do curso, e automaticamente insere futuros docentes masculinos neste ambiente, o curso de Pedagogia intensifica potencialmente uma crise de legitimidade nos territórios identitários masculinos e femininos, que ditaram os direcionamentos de gênero e de currículo para a prática da educação ao longo da história. Nesse sentido, a entrada de homens em salas de aula da Educação Infantil possibilita o surgimento de estranhamentos no cenário escolar, pois não se enquadrava nos registros hegemônicos de subjetivação masculina e feminina. Estes movimentos seriam “estranhos” exatamente pelo fato de não se fixarem em territórios pré-definidos e se acelerarem na fronteira entre as identidades de gênero, causando possíveis incômodos tanto a homens quanto a mulheres.

É a partir dessa diferença, entendida aqui não como uma relação entre o um e o outro, mas simplesmente como um “devir-outro” (SILVA, 2002), que um movimento transitório em zonas fronteiriças surge. Ao promover o encontro de estudantes “machos” da Pedagogia com as produções de subjetividade hegemônicas nas escolas de Educação Infantil, o novo currículo estabelecido pelo curso de Pedagogia da UFV potencializou a possibilidade de emergência de crises nas configurações identitárias, à medida que se faz e

refaz a todo o momento - mediante novas experimentações, deveres, conexões e composições nas fronteiras entre identidades construídas e estabilizadas nas práticas nos/dos cotidianos da Educação Infantil.

Entendemos, assim, que a possibilidade de transitar nessa zona fronteiriça propicia a esses praticantes do cotidiano da Educação Infantil o desempenho de múltiplos papéis dentro do contexto educativo, podendo transgredir, interligar, lançar pontes, reinterpretar, reconfigurar e redefinir esses territórios identitários. No entanto, compreendemos também que:

[...] se para uns, a fronteira proporciona essa reconfiguração de identidades enriquecedora, para outros pode ter um significado puramente distópico, funcionando como espaço intransponível ou inabitável de exclusão e de violência coerciva” (BALIBAR, 1997 *apud* RIBEIRO, 2005, p. 484).

Diante desse quadro, algumas indagações permearam a consecução desta pesquisa, a saber: como os alunos masculinos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa têm transitado nessa zona de fronteiras identitárias nas escolas de Educação Infantil? Que novos modos de subjetivação podem vir a surgir nessa fronteira? É possível a reinvenção dos modos de lidar com a dimensão do masculino e do feminino nestas escolas?

3. Caminho metodológico

Na tentativa de tentar responder algumas dessas questões, buscamos elucidar as experiências singulares dos entrevistados, acompanhando os diferentes processos de subjetivação que ganhavam consistência no modo como eles se relacionavam/praticavam os cotidianos de diferentes escolas de Educação Infantil. Além disso, observamos como os estudantes e profissionais entrevistados transitavam em possíveis zonas de fronteira que, enquanto dimensões de indefinição identitária, abriam-se potencialmente a novos questionamentos de seus espaços afetivos, sexuais e sociais, mais do que a conclusões seguras.

Buscando colocar em cena a singularidade da experiência de cada um(a) dos(as) entrevistados(as), optamos pela pesquisa qualitativa. Essa opção justifica-se por acreditarmos que através desse modo de pesquisa possamos evidenciar as diferentes realidades construídas na dinâmica das relações e, conseqüentemente, acompanhar diferentes processos de subjetivação que delas se derivam. Nesse mote, torna-se necessário explicar o que entendemos por pesquisa qualitativa, haja vista que existem várias concepções e utilizações deste conceito. Nas palavras de Rey (2002),

[...] a pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo (REY, 2002, p. 51).

Nesse sentido, temos que a epistemologia qualitativa, para Rey (2002), se apoiaria em três princípios que conduzem a importantes conseqüências metodológicas:

1) O **primeiro princípio** consiste no fato de o conhecimento se constituir enquanto uma **produção construtivo-interpretativa**. Ou seja, o conhecimento não se limita a combinar os fatos empíricos, e sim a um movimento de significar e res-significar as relações estudadas. Nesse sentido, uma análise qualitativa não tem o objetivo de limitar o estudo a uma suposta verdade essencial às relações, mas sim constituir possibilidades de interpretação que

permitam problematizar o sujeito estudado, mediante a emergência de novos questionamentos e novas inquietações.

2) O **segundo princípio** considera que os processos de produção de conhecimento possuem um **caráter interativo**. Ou seja, o conhecimento é construído junto aos participantes da pesquisa, de forma que pesquisador e pesquisado se sintam parte da pesquisa. Assim, o autor considera esse processo de interação entre ambos como fator essencial para a qualidade do conhecimento produzido na pesquisa. No entanto, Rey chama atenção para a necessidade de o pesquisador se atentar aos imprevistos que podem surgir durante essas trocas relacionais, sendo elas formais ou não. Além disso, mostra que o pesquisador deve estar atento às informações significativas que podem surgir nestes diálogos, mas ressalta que para essa imersão de informações é necessário que o pesquisador esteja aberto a aceitar os cursos que os diálogos podem tomar, entendendo que estes imprevistos rumos também podem contribuir para o entendimento dos processos estudados. Assim sendo, essa “produção de conhecimentos resulta de uma complexa combinação de processos de produção teórica e empírica que convergem no pesquisador, que, como sujeito da pesquisa, não segue de forma rígida e linear nenhuma das duas vias” (REY, 2002, p.65). E complementa dizendo que “o curso da pesquisa qualitativa pressupõe o estudo de casos não como via de obtenção de informação complementar, mas como momento essencial da produção de conhecimento” (p.71). Afirmação, essa, corroborada pelo terceiro princípio.

3) O **terceiro princípio** diz respeito ao entendimento da **singularidade** como sendo um nível legítimo de produção do conhecimento. Os movimentos singulares de um sujeito ou de uma coletividade não podem ser desprezados, uma vez que, além de serem uma possibilidade de fuga às subjetividades dominantes, fazem parte de uma dinâmica complexa que envolve a produção de subjetividades e, conseqüentemente, a produção de diferentes modos de existir. Desse modo, para este autor, “o conhecimento científico, a partir desse ponto qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão” (p.35).

Diante disso, optar pela pesquisa qualitativa neste trabalho se justifica pela intenção de analisar os processos de produção de subjetividades que atravessam e/ou atravessaram os praticantes de escolas que contemplem a Educação Infantil, haja vista que esse ambiente se configura num constante processo de formação dos sujeitos, que se encontram numa ininterrupta construção e desconstrução de saberes.

Assim sendo, ao optarmos pela utilização da pesquisa qualitativa, nos propomos a considerar os sujeitos a serem pesquisados em seus movimentos singulares, para, assim, seguirmos as trajetórias de subjetivação dos mesmos. Desse modo, entendemos que a utilização de uma perspectiva dialógica como premissa para a realização de entrevistas se tornou extremamente importante para abordarmos as produções de sentido de mundo desses sujeitos, uma vez que o sentido que conferimos a esse diálogo:

[...] desloca o centro da atenção dos pesquisadores, dos instrumentos para os processos interativo-constitutivos que se constituem dinamicamente no curso da pesquisa. O curso da pesquisa, as estratégias empregadas e os instrumentos não constituem definições rígidas a priori, mas são definidos pelo curso da informação e pelas necessidades que surgem progressivamente (REY, 2002, p. 57-58).

Dessa forma, ao valorizar a entrevista enquanto favorecedora de diálogos, buscamos trazer à pesquisa as narrativas dos sujeitos entrevistados, na intenção de que, a partir das histórias e trajetórias de mundos, possamos acompanhar as configurações dos processos de subjetivação dos indivíduos pesquisados, compreendendo como esses colaboram para a constituição do ambiente da Educação Infantil.

Percebendo as narrativas como uma possibilidade de preservação da história do meio social e de sua complexidade, acreditamos que trabalhar com elas nos possibilita:

[...] fazer emergir realidades epistemológicas e expressivas diferenciadas a partir do estudo dos universos caóticos encontrados nas práticas sociais, nas situações da vida cotidiana, nas narrativas românticas, imagéticas, musicais, etc., dos quais emergem realidades “auto-organizadas”, tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos sobre as prescrições normativas e sobre o mundo social concreto, o mundo da vida habermasiano (OLIVEIRA; GERALDI, 2001, p.24).

Portanto, narrar a vida e os modos de subjetivação dos sujeitos pesquisados nos potencializa a contar uma história vivenciada, que tem significado singular a quem a pratica, sendo construída e reconstruída à medida que novos sujeitos se agenciam neste processo, criando redes de conhecimentos que ultrapassam o *sujeitonarrador*. Dessa forma, ao acompanhar as narrativas, buscamos seguir os processos de construção de verdades e os movimentos singulares e inventivos existentes na história daqueles que transitam na fronteira de processos de subjetivação do espaço escolar da Educação Infantil.

Dessa maneira, optar pela narrativa não é contrapor os estudos científicos, mas abordá-los de outra forma, entendendo que eles não são verdades absolutas e sim construções sociais que definem – ainda que temporariamente – verdades sobre a vida. Logo, assim como Certeau (1994), acreditamos que validar os processos de narração nos possibilita restituir a importância científica que eles têm. Contudo, para isso, a ideia de narratividade precisa estar além de uma ideia de descrição, ou da produção de uma realidade fictícia.

No entanto, para que fosse possível seguir os processos de subjetivação que transversalizam o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa e, conseqüentemente, o cotidiano e os sujeitos praticantes da Educação Infantil de algumas escolas da cidade, entrevistamos dez pessoas para esta pesquisa. Destas, quatro são alunos do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFV - sendo que três já eram egressos do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, e um deles estava realizando o mesmo. Além disso, visitamos as escolas de Educação Infantil que receberam os alunos entrevistados para este trabalho, onde também entrevistamos as professoras regentes que os acompanharam no período do estágio, e as respectivas coordenadoras das instituições que acolheram os alunos. Destaco aqui, que não conseguimos contato com uma das professoras e uma das coordenadoras que orientaram o estágio de um dos entrevistados.

A opção por esses quatro estudantes se deu, primeiramente, pelo fato de todos eles terem se inserido na Pedagogia da UFV após a mudança feita no

currículo do curso em 2008, que colocou o estágio supervisionado em Educação Infantil como sendo uma disciplina curricular obrigatória do curso. Posteriormente, o critério que utilizamos foi a disponibilidade dos universitários de estarem participando da pesquisa, sendo que todos eles são moradores “nativos” da cidade de Viçosa/MG.

Cabe ressaltar aqui, que, baseados em Rey (2002), todas as entrevistas foram feitas sem um questionário estruturado ou semiestruturado, pois era preciso fazer fluir as narrativas dos sujeitos, e entendemos que tal questionário poderia despotencializar nossas conversas. Não obstante, no intuito de deixarmos todos os entrevistados à vontade, permitimos que eles escolhessem o local das entrevistas, sendo realizadas em uma sala do Departamento de Educação da UFV e nas próprias escolas dos participantes da pesquisa.

Feito isso, na tentativa de demonstrar a relação dos estudantes com suas respectivas professoras, coordenadoras e instituições durante a realização do estágio, tentamos, a partir do quadro que se segue, entrelaçar todos estes sujeitos. Na intenção de preservar os integrantes desta pesquisa, nomes fictícios foram criados para os estudantes, professoras e coordenadoras aqui entrevistados. Além disso, para também preservar as instituições que aceitaram colaborar com este trabalho, o nome delas foi ocultado.

<u>ESTUDANTE</u>	<u>ESCOLA</u>	<u>PROFESSORA/COORDENADORA</u>
MARCO	ESCOLA X (particular)	Professora Marta e Coordenadora Mariana
DAVI	ESCOLA E (particular)	Professora Gisele e Coordenadora Júlia
WAGNER (pesquisador) e RAUL	ESCOLA P (particular)	Professora Miriam e Coordenadora Hélia
FELIPE	ESCOLA Y (particular)	_____

E é entremeando a narrativa dos alunos, professoras e coordenadoras pesquisados(as) com a de meu próprio trajeto discente – colocando em cena a exposição de minha própria experiência enquanto estudante de Pedagogia no universo da Educação Infantil –, que pretendemos delinear o trajeto de investigação percorrido.

4. Entrelaçando trajetórias de vida na Pedagogia

Minha história na Pedagogia começou há oito anos. Após tentar outros dois vestibulares, ambos na Universidade Federal de Viçosa para o curso de Letras, resolvi que não iria mais prestar tal exame. Porém, envolvido pelas exigências de meus familiares, tentei mais uma vez.

Como não tinha me preparado, procurei um curso que exigisse, na prova discursiva, matérias que eu considerava ter maior domínio: no caso, História e Português. Além disso, precisava de um curso que possuísse um número reduzido de candidatos por vaga e que exigisse um nível de pontuação baixo para aprovação, a fim de contemplar o meu despreparo para o exame. Nesse sentido, depois de analisar o histórico de notas dos vestibulares anteriores ao de 2006, optei por prestar vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa

Coincidentemente ou não, o curso de Pedagogia da UFV tinha, na época, uma das menores exigências (em nota) no processo seletivo. Sendo criado com o intuito de formar professoras que já estavam em exercício, historicamente o curso vinha tendo a maioria de suas vagas preenchidas pelo público feminino⁵. Contudo, naquele momento não pensei na Pedagogia como sendo um curso prioritariamente feminino; na verdade, nem mesmo pensava em me manter no curso de Pedagogia, sendo este apenas um meio de passagem para atingir um curso mais “qualificado”, via transferência interna na universidade. O meu objetivo principal era o de ser aluno do campus da UFV, e se para isso eu tivesse que escolher um curso mais “fácil”⁶ de passar, assim seria feito.

A ação que realizei, todavia, não foi uma atitude isolada e particular, apesar de ter sido motivada muito mais pelo meu despreparo do que por qualquer intenção de me tornar pedagogo. Em posterior contato com estudantes do curso de Pedagogia da UFV (especialmente estudantes do sexo masculino), percebi que muitos se utilizavam dessa estratégia a fim de

⁵ Informação constatada no histórico de vestibulares da UFV, presente no site da instituição. Disponível em: <http://www.ped.ufv.br/>

⁶ O curso é considerado aqui como sendo “mais fácil” por ser menos concorrido no processo seletivo e por exigir uma menor nota de corte para aprovação.

adentrarem no ensino superior. Ingressando na Universidade por meio de um curso menos concorrido, tentavam transferência interna para o curso desejado.

Essa tática de inserção na UFV, também foi exemplificada na fala de Felipe⁷, um jovem de 26 anos, recém-formado no curso de Pedagogia da UFV, que afirmou:

[...] eu ingressei aqui, enquanto estudante, na verdade por meio de uma estratégia, vamos assim dizer. Eu sempre quis ingressar na Universidade [...]; eu tentei vestibular duas vezes para Geografia, [...] mas não fui bem sucedido. No primeiro vestibular eu fiquei na lista de espera, distante, sem qualquer expectativa de ser chamado e no segundo [vestibular], nem na lista de espera eu fiquei. E aí, como eu queria com alguma urgência, vamos dizer assim, garantir o meu ingresso aqui, eu optei por um curso que, baseado na média que eu vinha alcançando, eu teria mais chances de ingresso.

Além de Felipe, temos que Raul, profissional de 29 anos, formado em Pedagogia pela UFV em 2011, ao ser perguntado sobre a escolha pelo curso também torna evidente a perspectiva de utilização da Pedagogia como uma porta de acesso à universidade federal, que, uma vez ultrapassada, poderia proporcionar uma mudança futura de curso. Segundo Raul, a Pedagogia:

[...] a princípio não foi a minha ideia. Na verdade a minha ideia principal era tentar passar no vestibular e depois tentar mudar de curso. Uma vez dentro da UFV, eu tentaria mudar de curso. [...] Eu tinha esse conceito, ou pré-conceito, de que o curso de Pedagogia, na tentativa do vestibular, era mais fácil e aí as minhas chances de passar talvez fossem maiores.

Quando nos encontramos com Davi, estudante do 7º período de Pedagogia na UFV, nos deparamos com a mesma ideia, pois quando perguntado sobre sua opção pelo curso, ele foi enfático ao dizer que a Pedagogia “não era o seu sonho”, e sua opção veio em decorrência da situação em que se encontrava:

[...] a Pedagogia, em si, não era o meu sonho não. O que eu queria fazer não era Pedagogia. Eu queria fazer Psicologia, mas como não tinha na Federal daqui e pra mim era difícil tentar me manter fora ou em uma particular, eu comecei a ler um pouco sobre os cursos da UFV e achei que a Pedagogia era o que mais se aproximava da Psicologia, pelas áreas: psicopedagogia, disciplinas. Tem disciplina

⁷ Todos os sujeitos e instituições nominalmente citados neste trabalho, tiveram seus nomes verdadeiros alterados para pseudônimos, a fim de preservar a privacidade dos envolvidos.

que envolve a Psicologia e aí foi por isso que optei pela Pedagogia, porque era o que mais se aproximava da Psicologia.

Percebemos, diante das falas de Felipe, Davi, e Raul, que os entrevistados, assim como eu, pensaram em se utilizar do curso de Pedagogia como uma “porta dos fundos” para entrar na Universidade, uma vez que poderiam, posteriormente, alcançar o curso que realmente desejavam. Entendemos, portanto, que os estudantes aqui apresentados se utilizaram de movimentos de astúcia para ingressar na UFV, colocando em ação uma tática (CERTEAU,1994) por meio da qual não buscavam enfrentar o sistema, mas usar das possibilidades que garantissem a inserção na Universidade Federal de Viçosa. Nesse sentido, para Certeau, a tática é um movimento de

[...] captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar, cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994 p. 100).

Desse modo, numa “tática” o sujeito tem que “constantemente jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões, das quais ele possa tirar proveito” (CERTEAU, p. 47, 1994). Assim, penso que, ao utilizarmos (eu e alguns pedagogos entrevistados) de uma “tática”, de uma astúcia para o acesso à UFV, conseguimos abranger nossas necessidades. No entanto, segundo Felipe:

[...] a Pedagogia, que de início foi uma jogada estratégica, como eu disse e repito, pra ingresso, acabou que deu muito certo porque eu fui bastante feliz, foi uma escolha feliz. [...] Eu não fiquei somente preso àquilo que o curso oferece enquanto proposta curricular e eu me envolvi com pesquisa, trabalhei por dezoito meses em um projeto coordenado por uma professora aqui do departamento [Departamento de Educação] e isso foi sem dúvida uma escola paralela àquilo que o curso me oferecia. Cursei Pedagogia e junto com isso eu tive também uma experiência de pesquisador. Eu tive contato com outras leituras, eu tive contato com outras experiências que a academia proporciona.

É interessante se pensar, neste momento, a ideia que Felipe faz da pesquisa na qual trabalhou. Apesar de estar totalmente entrelaçada com o universo universitário e ter sido potencializada e possibilitada pelo fato de ele estar inserido no curso de Pedagogia, ele trata sua experiência de pesquisa universitária como sendo algo à parte do curso – uma “escola paralela” –

desvinculando, assim, o curso de Pedagogia da realização do processo de pesquisa.

Assim como Felipe, Raul, de uma maneira diferenciada, também demonstrou que foi afetado pelo curso de Pedagogia quando disse que:

[...] não consegui mudar de curso porque eu gostei muito do curso de Pedagogia. [...] o curso era bem sério e tratava de assuntos que eram do meu interesse, porque o curso que eu queria também envolvia a área de educação. Eu fiquei surpreso com o curso, tanto é que eu não me arrependi da decisão de ter continuado no curso, como também não me deu a menor vontade de mudar. Assim, nesse um ano que eu tinha pra poder mudar ou não, em nenhum momento ficou muito forte pra mim, ah, eu quero mudar de curso[...] Só simplesmente continuei no curso e decidi que ia levando, ia tentando, ia dar o meu máximo para poder estar vendo todo o possível do curso.

Nos relatos acima, o conceito de tática de Certeau (1994) opera mais uma vez, pois, ao buscarem alternativas que iam além da grade curricular da Pedagogia na UFV, os estudantes colocavam em constante movimento a opção pelo referido curso, buscando, nas brechas que ele deixava, alternativas que sustentariam a escolha pela Educação. Assim sendo, aproveitando oportunidades que o curso oferecia, vemos que aqueles estudantes entrevistados criaram, assim como eu, novos territórios de subjetivação para apoiarem a opção universitária que fizeram.

Contudo, quando retomo minha própria experiência no curso de Pedagogia, tenho que minha inicial presença ali foi uma aventura incerta e angustiante. Porém, em um primeiro momento, quando recebi a notícia de que tinha sido aprovado no vestibular, fiquei estarecido. Estarecido porque finalmente iria estudar na tão estimada Universidade Federal de Viçosa, que, durante toda minha vida, foi-me apresentada como sendo um lugar de conhecimento qualificado, e onde eu pensava que tinha que chegar caso quisesse me “tornar alguém na vida”.

Em Ponte Nova (cidade onde nasci) e em toda sua região, a UFV sempre foi considerada uma referência de ensino e pesquisa, principalmente nas áreas de ciências agrárias. Sendo assim, todos me cumprimentavam pela aprovação nesse tão disputado vestibular. Porém, quando eu dizia que eu iria cursar Pedagogia, a comemoração esfriava. Um tom de surpresa, misturado

com certa ironia, dava ritmo às perguntas que me faziam: “Mas Pedagogia não é para cuidar de criança? Você quer mesmo ser professor de criança? Isso é coisa de mulher, não é não? Mas você acha que vai ganhar dinheiro com isso?”.

Percebia com isso que a Universidade Federal de Viçosa era valorizada e prestigiada, especialmente quando o sujeito se inseria em cursos socialmente marcados como masculinos, como as engenharias (fossem estas construídas tanto nas áreas de exatas quanto agrárias). Contudo, cursos como Economia Doméstica e Pedagogia – que possuíam um forte histórico de inserção do público feminino, assim como também um foco significativo na área da educação –, tendiam a ser considerados como sendo de menor valor profissional. E essa desvalorização aumentava pelo fato de eu, como homem, ter passado para um curso tradicionalmente feminino.

Dessa maneira, meus irmãos falavam que eu iria ser a “Tia Wagner”, indicando, nessa brincadeira, uma significação coletiva muito mais ampla: a de que a Pedagogia está ligada às mulheres ou, se exercida por homens, estes seriam feminizados, com tendência a serem vistos como homossexuais. Estando a Pedagogia significada em códigos de subjetivação femininos e tendo a sociedade uma visão fortemente binária das construções de gênero, muitos só conseguem conceber os homens na Pedagogia enquanto sujeitos feminizados e/ou homossexuais. Foi o que aconteceu também com Raul quando, ao saberem que ele iria cursar Pedagogia, “o pessoal falava: ah, curso para mulherzinha”. E Davi complementa essas observações, dizendo que:

[...] tem aquela coisa do homem que faz Pedagogia ter aquela fama de ser veado. Comigo, diretamente comigo, ninguém chegou a me **atacar** dessa forma não, mas com meu irmão falavam. Quando ficavam sabendo, falavam com o meu irmão: “Ah, seu irmão está fazendo Pedagogia, curso de mulher”.

A associação aqui apresentada, entre fazer Pedagogia e a condição de mulher ou de homossexual, traz à tona, mais uma vez, um processo de subjetivação dominante que coloca à docência de crianças como sendo território exclusivamente habitado por indivíduos dotados de características femininas. Dessa maneira, essas considerações feitas por Raul e Davi fazem

vão ao encontro dos argumentos apresentados pela profa. Gisele. Economista doméstica e pedagoga, e atuante na docência da Educação Infantil há mais de 20 anos, ela apresenta que “antigamente, as professoras eram as tias, eram as nossas tias. A gente tinha uma parentada sem fim; era tia para todo lado e eram as mulheres que iam para essa área”. Ela complementa seus argumentos dizendo que o sentimento da docência é “uma coisa assim que nasce na gente, é uma coisa que a gente não manda, [...] criado aquilo na gente, uma coisinha assim, eu gosto”.

Novamente podemos utilizar da fala da professora Gisele para trazer à tona os processos de subjetivação da feminilidade hegemônica que acabam por se reproduzir e naturalizar em discursos como o da professora citada. Com isso, ao se naturalizar a mulher como sendo aquela que possui um chamado interior à educação de crianças, inserindo tal chamado ao pacote de sentimentos inatos ao “ser mulher”, a professora restringe à docência ao feminino.

Nesse sentido, acreditando que o magistério vai além dessa possibilidade de estender o ambiente doméstico à sala de aula, e que a transformação da professora em tia – um parente postíço dos alunos – traz consigo a ideia do doméstico, do cuidado e da vocação para dentro do ambiente educacional, Freire (1979) sustenta que, mais do que mero cuidado afetivo ou “chamado”, um dom:

[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão (FREIRE, 1979, p. 9).

Desse modo, Freire (1979) problematiza a redução do trabalho docente da mulher a uma condição afetiva e familiar, uma vez que em seu entendimento, a condição de “tia” - remetendo ao doméstico - desqualifica o papel profissional da professora. Por sua vez, essa compreensão justifica uma remuneração mais baixa, já que o trabalho da mulher na educação é mais visto como vocação afetiva do que como um projeto de independência profissional e econômica.

Nesse sentido, apropriada dessa visão sobre a docência com crianças como sendo algo tanto feminino quanto economicamente mais precário em termos de remuneração, minha mãe, além de me fazer as mesmas perguntas sobre a condição feminina da Pedagogia, ainda acrescentava: “Mas como você acha que vai ganhar dinheiro com isso?” Ela sempre questionava a minha escolha, pois dizia que lhe falavam que Pedagogia era o mesmo que Magistério, e que, na época dela, quem fazia esse curso eram as mulheres. Tal concepção é, de certa forma, retomada na fala da professora Gisele quando ela explica sua inserção no Magistério dizendo que:

Eu já tenho um longo caminho nessa atividade de educação, que eu sou de [...] e lá tem a Escola Normal, aquela antiga Escola Normal que formava os professores de 1º ao 4º ano e lá eu me formei. As opções eram: fazia o Normal ou não fazia nada.

No entanto, mesmo nunca tendo estudado em uma Escola Normal, feito o curso de Magistério, não sendo mulher e tendo que lidar com todas as brincadeiras derivadas de minha escolha no vestibular, fiz minha matrícula na Universidade Federal de Viçosa e iniciei o curso de Pedagogia.

4.1. Sensações

Ao entrar na sala no meu primeiro dia de aula, no ano de 2007, fui logo surpreendido, afinal, por mais que as pessoas já tivessem me dito que a Pedagogia era um curso predominantemente feminino, não imaginava que fossem tantas mulheres. Essa sensação que tive une com a que Marco – aluno do 7º período do curso de Pedagogia na UFV – sentiu ao transitar naquele ambiente pela primeira vez. Segundo ele:

[...] na minha primeira aula eu fiquei com medo, porque eu sabia que era um curso predominantemente de mulheres; mas você saber e você ver é uma coisa completamente diferente. No primeiro dia de aula, quando eu botei o pé na sala, e vi uma turma de 55 mulheres, **eu dei um passo para trás. Não é uma coisa que eu digo brincando, foi literal.** Eu cheguei na porta da sala e voltei, porque na hora, assim, eu me assustei com a turma. E mulher né, todo mundo conversando, algumas pessoas se conheciam, então eu fiquei um pouco assustado na hora.

No entanto, o que para mim e para Marco foi motivo de susto, tornava para Felipe o ambiente mais agradável. Segundo ele, a sensação que teve ao entrar na sala primeira vez

Foi dentro do que eu esperava, porque quando eu vi na lista de classificados, que éramos apenas três rapazes, então eu sabia que esse meu curso eu viveria ali rodeado de mulheres. O que não é ruim, muito pelo contrário; você tem uma presença muito **mais agradável, uma atmosfera muito mais interessante, muito mais gostosa** do que você ter uma sala cheia de homens, não é?

Ao analisarmos a fala de Marco e Felipe, conseguimos captar no discurso de ambos, elementos que constituem a naturalização de um ideal feminino. Assim, quando Marco fala “E mulher né, todo mundo falando” coloca em movimento uma concepção hegemônica de que há uma conduta “tagarela” nata à condição de ser mulher. Do mesmo modo, ao considerar um espaço habitado predominantemente por mulheres como sendo “mais agradável”, ou “mais interessante” e “mais gostoso”, Felipe também reitera nesse discurso, uma perspectiva que subjetiva a mulher numa condição sexuada (ser “gostosa”), mostrando assim todo o seu viés predatório e sua “macheza” ratificada em um modelo hegemônico de masculinidade. Ou seja, os estudantes sentiram a necessidade de se demarcarem como homens “machos” naquele espaço.

Apesar do grande número de mulheres, a minha turma de Pedagogia da UFV possuía nove homens em meio a 51 alunas matriculadas. Assim, quando os professores entravam na turma pela primeira vez, estranhavam a quantidade de homens. Diziam: “quantos homens nessa turma” ou: “essa turma tem bastante homem, hein!”. Porém, a presença desses nove homens não evitou o constrangimento na experiência do trote. Em uma das brincadeiras, denominada de elefantinho, tínhamos que andar com as mãos dadas, passando-as por debaixo das pernas uns dos outros. Dos nove, somente quatro homens foram ao trote, e as meninas ficavam constrangidas em deixar que passássemos a mão por debaixo de suas pernas. Então, incomodado também com a situação, achei que o melhor era deixar a brincadeira. Foi a primeira vez que eu me senti diferente no curso.

Ao contrário do constrangimento no trote, na sala de aula éramos muito bem aceitos. As meninas formavam seus grupos e os homens transitavam em todos eles. Apesar de sermos “os diferentes”, procurávamos nos misturar com o restante da turma sem fazer esta distinção. Talvez, por não termos que tocá-las como no trote, essa diferenciação biológica de sexos era relegada a um segundo plano, uma vez que, nas aulas, a questão de gênero não surgia como relevante, estando o foco mais direcionado ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas.

Dessa maneira, fomos incorporados a variadas conversas e situações, e, pelo menos em nossa percepção, não parecia que nossas colegas de sala ficavam constrangidas com a nossa presença ao ter que tomar qualquer atitude ou falar sobre algum assunto. Não nos víamos presos, portanto, as delimitações de uma identidade masculina, e nem elas assim o faziam. Éramos todos colegas cujas competências e expressões não ficavam limitadas a derivas sexuais e de gênero. Da mesma forma, podemos ver tal questão no relato de Felipe quando ele diz que:

Eu tinha boa convivência, principalmente em trabalhos. É difícil você imaginar que você vai cursar uma graduação inteira e você não vai ter que se relacionar com os seus colegas, com as suas colegas de curso. Então, o meu trânsito, eu não tinha aquilo que costumam dizer: panelinha né, que acontece as vezes em ambiente de trabalho, é, em escola, em colégio e até mesmo dentro da universidade.

Contudo, apesar de uma convivência boa em sala, durante muito tempo tive vergonha de falar com pessoas de fora do meu curso que eu cursava Pedagogia, pois sempre quando o fazia, o assunto acabava e/ou enfrentava diversos e recorrentes comentários preconceituosos. Sendo assim, sempre que eu precisava me apresentar a alguém, dizia que cursava Direito, Educação Física, Geografia, enfim, tudo menos Pedagogia. Eu escondia isso o quanto fosse possível a fim de me poupar a dar maiores explicações.

E foi assim que, durante um ano e meio, simultaneamente cursei Pedagogia e trabalhei numa empresa em Ponte Nova/MG, o que me obrigava a vir à Viçosa - o curso de Pedagogia é noturno - e voltar todos os dias para minha cidade natal. No entanto, ao vivenciar todas estas situações no curso,

atreladas às obrigações do trabalho, resolvi trancar minha matrícula em Julho de 2008.

4.2. Retomando o curso

Percebendo a necessidade e a importância de um curso superior – principalmente em uma Universidade Federal – e crendo na possibilidade de me engajar em oportunidades que uma instituição como a UFV oferece, resolvi, no início do ano de 2009, largar o meu emprego na cidade de Ponte Nova e me mudar para Viçosa para retomar o curso de Pedagogia.

Porém, eu ainda não tinha ideia do que a Pedagogia significava em minha vida e muito menos o que eu iria fazer com ela. A única certeza que eu tinha era a de que eu não queria “ser professor de criança”. No entanto, a necessidade de criar um território que sustentasse a minha opção de abandonar o meu emprego e vir para Viçosa estudar fez com que eu resolvesse assumir, de forma explícita e a todos, que eu cursava Pedagogia. Assumindo que o meu curso era tão importante quanto outro qualquer, decidi, literalmente, vestir a camisa do curso.

Assim, em meus movimentos cotidianos pela Universidade e fora dela, passei a ostentar a camisa da minha turma de Pedagogia, que, até então, eu só utilizava para dormir. Era uma camiseta lilás com branco que trazia a seguinte inscrição: “UFV - Pedagogia 2007”. Tal postura me rendeu “enfrentamentos” quando, nesse processo de constituição do meu território acadêmico, resolvi ir com aquela camisa à academia onde me exercitava. Lá fui abordado por um conhecido que me perguntou: “de que menina você roubou essa camiseta?” E eu disse: “de nenhuma, ela é minha mesmo, eu faço Pedagogia”. Porém, ele ficou incrédulo diante da minha resposta; afinal, um homem cursando Pedagogia era inconcebível para ele e/ou para a maioria das pessoas que me viam com a camisa. Eu me sentia obrigado a mostrar minha carteirinha de estudante para comprovar tal fato.

Concomitante ao enfrentamento de preconceitos, passei a participar de atividades extraclasse ligadas ao curso e entrei como voluntário em um projeto de musicalização para crianças com deficiência física e com dificuldade de

aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No desenvolver das atividades, fui sempre bem recebido na escola que acolheu o projeto. Porém, nas vezes em que a aluna bolsista não podia me acompanhar nas tarefas, só me deixavam trabalhar com as crianças acompanhado de uma mulher. Diziam que sozinho eu não daria conta de olhar todas as crianças. O fato de alguém me acompanhar nas aulas até então me incomodava, mas não era problema pra mim. Afinal, eu precisava me engajar na Pedagogia.

Assim, continuei com o projeto até o seu encerramento, quando foi realizada uma apresentação das crianças na praça da igreja de Santa Rita de Cássia/Viçosa. Neste dia, andamos com todas elas para lá, tanto as que participavam do projeto quanto as que não, enfim, toda a escola. Naquele caminhar as professoras me diziam: “Ainda bem que tem você aqui; assim as crianças respeitam mais”; ou: “Wagner, chame a atenção dessas crianças aí, porque você fala mais alto”. Eu me considerava valorizado e reconhecido em meu papel de pedagogo naqueles momentos, possivelmente por me reconhecer e ter sido reconhecido num território hegemônico de subjetivação masculina, onde a força, o controle e a autoridade traziam consigo a afirmação da minha masculinidade.

Dessa maneira, se durante as atividades na escola eu precisava estar acompanhado por alguém para me ajudar-vigiar, naquele instante da apresentação pública das crianças as professoras me situavam em um lugar de virilidade; qualidade intrínseca à subjetividade masculina hegemônica. Ao me colocarem no posto de controlador da situação, aquelas professoras reatualizaram em mim tanto a figura do “patriarca” – aqui representado na imagem do professor homem, que controla e coordena os demais – quanto ratificaram que meu papel junto àquelas crianças não envolvia prioritariamente uma atitude de cuidado pelo afeto e/ou pelo trato íntimo, mas o cuidado pela proteção máscula e autoritária da “prole”.

Porém, ao final da apresentação das crianças, pais e mães, na necessidade de conversar e saber como estava o desenvolvimento de seus filhos, dirigiram-se exclusivamente à minha companheira de projeto. Mesmo permanecendo ao lado dela, por todo o tempo da conversa e do projeto, os pais em momento algum se dirigiram a mim. Se para o controle eu fora

solicitado, fui completamente ignorado no que se referia a ser reconhecido no papel de alguém que teria competência de compartilhar questões sobre a intimidade escolar das crianças. Acredito que a predominância de mulheres na docência infantil, mais uma vez influenciou nessa atitude, pois o fato de não conceberem um homem enquanto professor nessa modalidade de ensino fez com que eu passasse despercebido durante toda a conversa.

Com o fim do projeto na escola e necessitando continuar a minha retomada do curso de Pedagogia, conheci a Ludoteca da UFV.

4.3. A experiência do não-lugar junto à Ludoteca da UFV

Em Agosto de 2009 tive a possibilidade de me inserir em um projeto de extensão, financiado pela Pró Reitoria de Extensão e Cultura da UFV. Denominado de “Ludoteca Universitária: espaço de inclusão social e valorização do lúdico⁸”, este projeto trabalhava o lúdico com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, provenientes de escolas públicas de Viçosa e região. Para tanto, recebia as escolas em sua sede, situada na casa 1 da Vila Gianetti⁹, *campus* UFV, e visitava as unidades educacionais da rede de ensino de Viçosa e região, por meio das atividades da Ludoteca Itinerante.

Eu era o único homem numa equipe de dezesseis pessoas, constituída por mim e mais quinze alunas dos cursos de Pedagogia, Economia Doméstica e Educação Infantil. Contudo, minha presença não parecia intimidar as estudantes. Novamente deslizando numa fronteira entre as identidades masculinas e femininas, eu passava despercebido nas rodas de conversa, pois, quando eu estava por perto, as meninas conversavam normalmente entre elas, mesmo partilhando de intimidades que normalmente não seriam ditas diante de um homem. Todavia, a diferença entre mim e elas se evidenciava na hora dos

⁸ Ludoteca Universitária: Espaço de Inclusão Social e Valorização do Lúdico. Projeto de Extensão, coordenado pelo Prof. Milton Ramon Pires de Oliveira e pela Técnica Luciane Isabel Ramos Martins. Este projeto está vinculado à Divisão de Extensão da Universidade Federal de Viçosa e tem sua sede situada na casa 1 da Vila Gianetti.

⁹ Conjunto de casas construídas na década de 1950, dentro do *campus* universitário de Viçosa, para abrigar os professores da instituição. Décadas mais tarde, as casas passaram a ser utilizadas para acolher núcleos de pesquisa, de extensão, museus e diferentes grupos ligados à universidade.

trabalhos braçais, pois sempre me colocavam para fazê-los, dizendo que era coisa de homem - circunstância essa que ratificava a dimensão do masculino como sendo da ordem do controle e da força, tal como eu havia vivenciado no meu estágio anterior.

A respeito desse papel social do masculino, Connel (1995) considera que, historicamente, o comportamento do homem foi modelado, fazendo-lhe reprimir seus sentimentos e levando a opor-se não apenas ao feminino, mas, sobretudo, a todas as figuras que articulam representações consideradas derivativas da expressão feminina como a fraqueza, a impotência, a subordinação e a passividade. Portanto, de um homem, enquanto atualização de uma produção de masculinidade, espera-se que venha a se mostrar sempre forte, capaz e corajoso. Talvez por isso, nos momentos em que eu encarnava as intensidades do modelo de masculinidade hegemônica, eu sempre me senti importante e necessário para o funcionamento da Ludoteca. Assim, na maioria das vezes em que era convocado para tarefas mais braçais e de controle, tinha minha masculinidade ovacionada em diversos comentários de minhas colegas: “Viu?! Por isso que é importante ter um homem aqui!” ou, “Não sei como iríamos fazer se não tivesse um homem aqui!”

Por sua vez, nos trabalhos com as escolas, minha presença em meio às mulheres trazia questionamentos sobre minha masculinidade enquanto pedagogo. Certa vez, ao chegar em uma escola, duas professoras me perguntaram se eu era professor de Educação Física. Quando eu disse que não, que eu fazia Pedagogia, todas se espantaram em meio a afirmações como: “olha, um homem na Pedagogia, que interessante, na minha época não tinha isso”; ou: “desculpe-me, mas é que você tem uma aparência de professor de Educação Física, e homem na Pedagogia eu não imaginaria”.

Numa situação mais cômica, em outra escola uma supervisora me confundiu com um encanador, perguntando: “É você quem veio consertar a pia do banheiro”? Eu disse que “não; vim com a Ludoteca”. E ela retrucou: “Mas você é homem”? E eu disse, “o que é que tem?” Ao que ela me respondeu que “homem na Pedagogia, estranho né”? Irritei-me, pois me senti como sendo um contínuo intruso em um espaço profissional que parecia que não me pertencia. Ser um homem na Pedagogia se anunciava, em alguns momentos, como um

estranhamento, onde eu me sentia transitando numa fronteira entre uma territorialidade masculina e um território construtor de (e construído em) uma feminilidade que parecia ter dificuldade de acolher minha presença. Nesse sentido, para Louro (2008) essa fronteira é

Lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato cultura e grupos. Zona de policiamento e também zona de transgressão e subversão. O ilícito circula ao lado da fronteira. Ali os enfrentamentos costumam ser constantes, não apenas e tão somente através da luta ou do conflito cruento, mas também sob a forma da crítica, do contraste, da paródia. Quem subverte e desafia a fronteira apela, por vezes, para o exagero e para a ironia, a fim de tornar evidente a arbitrariedade das divisões, dos limites e das separações (LOURO, 2008, p. 20).

Dessa forma, temos que alguns espaços educativos – especialmente as escolas de Educação Infantil – produzidos em (e produtores de) um tipo de feminilidade docente, que se sustenta na delicadeza, no afeto e na fragilidade, se sentem incomodados ao terem que se deparar com uma diferença “entre” esse território de feminilidade, edificada na fragilidade e afetividade, e os modos de subjetivação do homem a construir um território de força e virilidade. Mais do que isso, ao lidar com o estranhamento de um homem a transitar nessa fronteira de subjetivação entre o masculino e o feminino, muitas escolas acabam sendo obrigadas a problematizar os próprios processos identitários que inventam os valores de masculinidade e feminilidade, naturalizados nas mais diferentes práticas sociais. Dessa maneira,

[...] o grande desafio não é assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2008, p. 28).

O incômodo com os homens que transitam indefinidos em uma fronteira de subjetivação gera a necessidade de muitos profissionais o classificarem como tendo orientação homossexual. Por estarem ali, trabalhando com crianças, “os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos: os homossexuais” (WELZER-LANG, 2001, p. 7).

Nesse sentido, apresentamos algumas passagens e falas que denunciam a urgência classificatória e identitária exercida por algumas professoras, durante meu estágio na Ludoteca. Entendemos que tais passagens são ilustrativas, na tentativa de “enquadrar” a minha presença masculina na escola dentro dos modos de demarcação identitária, fosse como hetero ou homossexual. Assim sendo, certa vez uma professora chegou até a mim e disse: “se eu não estivesse conversado com você, iria sair daqui jurando que você era *gay*. Primeiro por você ter chegado aqui com a Ludoteca e depois pelo seu jeito com as crianças: desenvolto e muito cuidadoso. Difícil ver homem assim!”.

Em outra oportunidade, uma professora chegou até uma componente da equipe da Ludoteca e disse: “que desperdício um homem desses ser *gay*!”. E quando a minha colega retrucou: “não, ele não é *gay* não”, a professora ainda insistiu: “como não? Olha lá como ele brinca de boneca e de corda com as crianças. Eu nunca vi homem nenhum fazendo isso não”. Mesmo com a colega da Ludoteca tendo negado a minha suposta homossexualidade, a professora chegou até a mim inquirindo-me: “quando te veem trabalhando com a Ludoteca, não falam que você é *gay*?”. Respondi que “falam e falam muito, só que eu não ligo, afinal, não preciso provar nada para ninguém”. Ela, ainda não satisfeita, insistiu dizendo que “você nem pode ficar nervoso com isso, afinal é estranho mesmo um homem desse tamanho brincando de boneca”. Nessa hora, senti raiva, pois me senti novamente ocupando um “não-lugar”, uma indefinição territorial numa zona de fronteira quando questionado em minha masculinidade e igualmente proibido de compor diferentes possibilidades de expressão junto a sensibilidades creditadas apenas às mulheres. Nesse momento, eu parecia estar sendo aprisionado às grades de uma única forma hegemônica de subjetivação masculina, de onde nada poderia ou deveria escapar.

Por sua vez, aquela professora apresentou uma dificuldade não apenas dela, mas também da escola, de transitar nessa linha fronteira que surge entre o masculino e o feminino à medida que um homem (seja adulto ou criança) começa, por exemplo, a brincar de boneca, ou uma mulher passa a mexer com “coisas de menino”. Contudo, temos que os processos de

subjetivação masculinos e femininos não necessariamente estão fixados na figura biológica do homem e da mulher, pois se a condição de macho e fêmea é uma definição biológica, as dimensões do masculino e do feminino são produções sociais. Por sua vez, se geralmente a produção do masculino encontra corpos de homens, e a produção do feminino se congratula com corpos de mulheres, eu passava por situações constrangedoras quando atravessava as fronteiras dos papéis de gênero e tinha meu corpo de homem atravessado por modos de subjetivação femininos.

Por outro lado, vivenciei-me estranhando a experiência de uma mulher que, como eu, transitava em uma zona de fronteira de subjetivação de gênero. Isso porque, sempre que íamos às escolas de Viçosa pelo projeto da Ludoteca, tínhamos a assistência de motoristas da UFV: todos eles homens. Em um dia, porém, quando nos preparávamos para visitar uma escola na cidade de Cajuri/MG, quem nos mandou o transporte foi a prefeitura de lá. Quando a van chegou, fomos surpreendidos pela presença de uma mulher no volante. Logo surgiram diversos comentários como: “será que ela sabe dirigir mesmo essa van?”, “Ai gente, eu estou com medo de viajar com essa mulher!”, “Wagner, você vai na frente com ela, porque qualquer coisa você puxa o freio de mão!”. Afinal, enquanto motorista da prefeitura, ela era uma mulher deslizando em um território dos registros de subjetivação masculinos e produzindo incômodos em mim e nas mulheres presentes, como ocorrera no meu trânsito pelas escolas de Educação Infantil até então.

Ao iniciarmos a viagem, sentado ao lado da motorista como haviam me sugerido, passei a conversar com a mesma. Já no início da conversa, tive a minha primeira surpresa, pois quando perguntei seu nome, ela me disse o seu sobrenome, fazendo da mesma forma com que os homens faziam. Talvez, para ser aceita entre os demais motoristas, ela tenha adotado essa tática. Outro ponto interessante é que, durante a nossa conversa, ela também me disse: “você é um cara de sorte, trabalhando com toda essa mulherada!”. Confesso que cheguei a pensar que ela fosse homossexual, afinal os motoristas homens da UFV sempre faziam o mesmo comentário. No entanto, quando me disse que era casada e que tinha filhos, mudei de ideia, talvez por ter conseguido territorializá-la junto ao casamento e à maternidade, mesmo

sabendo que há momentos que a produção de espaços masculinos se encontra com corpos de mulheres e vice-versa.

Desse modo, o estranhamento com a motorista mulher, assim como acontecia no meu trânsito entre as escolas de Educação Infantil, surgiu na necessidade de fixar machos e fêmeas dentro desses territórios hegemônicos de subjetivação masculinos e femininos. No entanto, há mulheres que transitam em registros masculinos de subjetivação e homens que transitam em registros femininos, e é neste momento, na relação “entre” o professor homem na Educação infantil e a mulher motorista, que novos sentidos, significados e territórios existenciais podem ser construídos, a partir da problematização dessas experiências de estranhamento.

Assim, o incômodo causado pela presença de uma mulher transitando num território de sensibilidades qualificadas como masculinas, pode também ser visto no efeito que minha presença de homem-pedagogo produzia em todas as visitas que fiz com a equipe da Ludoteca às escolas de Viçosa e da região. Da mesma maneira, quando essas escolas visitavam a sede da Ludoteca, principalmente quando se tratava de escolas de Educação Infantil, o estranhamento era evidente no olhar de muitas professoras. Era um estranhamento que transbordava de maneira explícita, principalmente quando eu transitava, sem pudores, na fronteira entre territórios masculinos-femininos e, brincando com bonecas, trazia meninos para a dimensão afetiva e doméstica do feminino. Um exemplo disso foi quando, na Ludoteca, eu brincava de boneca com as meninas e um menino se aproximou e pegou uma boneca para brincar também. Na mesma hora, a professora que acompanhava o grupo disse à criança: “você virou mulherzinha agora? Brincando de boneca”. Ele ficou tão intimidado que eu precisei intervir, dizendo: “se é assim, professora, quer dizer então que eu também sou mulherzinha?”.

Foram muitas as experiências vivenciadas no projeto da Ludoteca, que, em sua maioria, antecederam aquelas que tive quando no estágio curricular em Educação Infantil.

4.4. O estágio na Educação Infantil

A partir das novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, publicadas no ano de 2006, o estágio supervisionado na Educação Infantil se tornou obrigatório. Assim, atendendo a Diretriz Nacional, o curso de Pedagogia da UFV favoreceu que os discentes (tanto homens quanto mulheres) se inserissem no ambiente da Educação Infantil e, conseqüentemente, se envolvessem com crianças de 0 a 5 anos.

Desse modo, em abril de 2010, procurei uma escola particular (chamada aqui de “Escola P”) de Viçosa para realizar meu estágio. Na primeira conversa que tive com a coordenadora Hélia, ela me disse que já estava com todas as vagas preenchidas para estagiários(as) e que, infelizmente, não poderia me aceitar. Porém, insisti e disse que já tinha experiência por já trabalhar com crianças na Ludoteca da UFV. Desse modo, diante de tais argumentos, ela marcou outro dia para conversarmos.

Chegando à escola no dia marcado, fui muito bem recebido pela coordenadora, que após nossa conversa e acerto do estágio, me mostrou todas as dependências da instituição, a sala de aula e a professora com quem eu iria realizar o estágio. Porém, ao me passar a rotina institucional, ela foi bem clara a respeito do seu posicionamento perante a minha permanência na escola ao dizer: “eu te aceitei aqui por você já trabalhar com crianças na Ludoteca, e porque já tivemos outra experiência com um homem, que deu certo. Porém, gostaria de pedir que não entrasse no banheiro das crianças, pois os pais têm acesso livre à escola e podem te ver lá e não gostar”. Ela não queria, em suas próprias palavras, que o estudante corresse “o risco, justamente, de ser mal interpretado no momento em que [...] estivesse até lavando as mãos de uma menina lá, ajudando, e chegar um pai”.

Esta mesma recomendação foi dada a Raul, que também havia feito o estágio na Escola P, dirigida pela coordenadora Hélia. Raul foi o estudante masculino que, de acordo com ela, “deu certo” naquela escola. Nas palavras dele: “a gente ia com eles(as) [as crianças] até o banheiro e os(as) deixava por conta. Aí se precisassem de alguma coisa, eles(as) avisavam e a gente ia lá. Assim, a recomendação das professoras lá era a de que eu as chamasse”. E se Raul “deu certo” na Escola P, talvez muito do mérito disso se devesse aos

modos já definidos por ele, e como ele via o lugar do homem e da mulher não apenas na escola, mas na própria Pedagogia. Segundo Raul:

Pedagogia, se você for ver, tem todo um..., não sei... eu levo muito para o cuidado né. E Pedagogia envolve o quê? Crianças; o público infantil em geral. Ai se você for ver, questão infantil, criança, cuidar de crianças, tem algo mais a ver com o lado materno. Então, eu acho que seria mais voltado à mulher por essa, eu não sei, talvez uma facilidade, talvez por ser mais fácil para a mulher ter esse contato com a criança, do cuidado com a criança em si.

Ao defender a naturalização do espaço, do cuidado como sendo algo feminino, Raul reatualizou essa concepção hegemônica sustentadora de territórios bem definidos e universalizantes de papéis para homens e mulheres, que definem locais afetivos e posturas sociais. Não obstante, ao colocar o cuidado de crianças pequenas como um afazer mais fácil à mulher, ligando-o à maternidade, Raul reafirmou o discurso médico-higienista do século XVIII que concebia as mulheres como as protetoras afetivas da prole, responsabilizadas pela higiene física e psicológica dos filhos e pelo cuidado da casa e do espaço doméstico.

Nesse mote, quando a maternagem surge nos argumentos de Raul como algo inato a todas as mulheres (e conseqüentemente à educação), é essa maternagem que dá amparo ao comentário da coordenadora Hélia, quando ela diz que:

[...] se eu estivesse entre a escolha de um homem e de uma mulher pra ficar com crianças de um ou dois anos, eu escolheria a mulher. [...]Do berçário até os três anos é uma fase que a criança ainda é dependente de alguém muito, vamos dizer assim, emocionalmente. Então eu vejo essa questão pelo lado do cuidar. [...] Vem o papel social mesmo, da mulher, da mãe, da cuidadora, isto está incutido. **Isso é fato, é realidade, é verdade, é essencial para o ser humano. Não adianta, todos querem uma mãe. É diferente o tratamento. Socialmente, culturalmente, você vê, assim, a escolha de uma criança nas situações mais difíceis: ela pode amar o pai, mas na hora que ela tem uma dor de barriga, ela grita o quê? Mãe.**

A fala da coordenadora Hélia, em sua necessidade de reafirmar a função da mulher enquanto cuidadora, tendo seu papel maternal estabelecido na sociedade, fez-me lembrar de uma canção de Erasmo Carlos, onde ele anuncia que:

[...] Quando eu chego em casa à noitinha
Quero uma mulher só minha
Mas pra quem deu luz não tem mais jeito
Porque um filho quer seu peito.
O outro já reclama a sua mão
E o outro quer o amor que ela tiver
Quatro homens dependentes e carentes
Da força da mulher [...] (CARLOS, 1981).

Deste modo, ao estabelecer o ambiente doméstico como sendo o da mulher e responsabilizando-a pelo aconchego e segurança afetiva da família, a fala da coordenadora Hélia ratificou a hegemonia do cuidado feminino no ambiente da Educação Infantil, tornando-se uma expressão inata às professoras e à própria educação. Esta concepção também pode ser vista na fala de Mariana, coordenadora, há mais de 20 anos, de outra instituição de Educação Infantil, denominada aqui de Escola X. Para ela:

Eu acho que no Maternal I, os bebezinhos, ainda... eu não sei..., todo homem tem um olhar diferenciado da mulher nessa questão de sensibilidade. Eu acho que os bebezinhos ainda ficam... eu não sei se o homem consegue enxergar se está com febre, se está com fome, essas coisas delicadinhas, sabe.

A partir dessa fala se percebe a construção de um território de subjetivação feminina que distancia o homem do cuidado de crianças pequenas. Território este, construído e se hegemônico em um discurso médico higienista que sustenta que mulheres

[...] deveriam ser diligentes, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país: àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior (LOURO, 2011, p.447).

Contudo, no momento da inserção do masculino nesse ambiente desenhado pelos entrevistados como seguramente feminino, há a criação de uma zona de tensão entre os envolvidos nessa situação. O que faz com que as tensões que emergem forcem igualmente a porta das estabilidades. Dessa maneira, essas tensões podem também produzir outros modos de pensar e de organizar a escola. Nesse sentido, temos que a professora Júlia, que coordena há quase 20 anos a escola E., sustentou que contrataria um homem para assumir uma sala de Educação Infantil e também um berçário. Para Júlia:

Se ele fosse capaz de trocar fralda, de cuidar de nenê e tudo, sim, por que não? Não existe o pai? A figura do pai é tão importante[...]. Por que não trabalhar no berçário? Existe a figura do pai, tanto que eu faço questão de comemorar o dia do pai. Porque para mim a figura do pai é tão importante quanto a figura da mãe. Você já percebeu que eu não faço diferença de quem é mais importante. Se é pai, se é homem, se é mulher. Eu, se eu tivesse um berçário e eu tivesse um homem preparado para isso seria... não existe enfermeiro também? Sem problema nenhum.

No entanto, ainda que Júlia conceba a presença do homem neste ambiente educacional, ela a associa à figura paterna, e assim, ratifica a concepção hegemônica da Educação Infantil como uma extensão do espaço doméstico. Todavia, para Gisele (professora da escola E, e que trabalha sob a coordenação da profa. Júlia), apesar da possível aceitação da escola diante de um homem assumindo os cuidados de uma turma de berçário, o banheiro surge como um lugar de estranhamento da figura masculina, tal como surgiu como incômodo na escola da coordenadora Hélia. Segundo Gisele:

[...] cada sala tem uma pessoa que ajuda; um ajudante com essa questão. Se é um homem que está na sala, tem uma mulher ajudando sempre. Sempre tem uma mulher que ajuda na sala. Como tudo aqui é mulher, não tem nenhum homem não. Pra ir ao banheiro, né, porque a preocupação maior é o banheiro, então tem as outras pessoas. Mesmo assim, tem as pessoas que limpam a escola e estão sempre no banheiro, que às vezes um homem sozinho, né? Tem gente por lá, sempre!

Questionada a respeito do trânsito de professores homens nos banheiros da escola em que trabalha, a coordenadora Mariana, da denominada “Escola X”, respondeu que a proibição da presença de professores homens no banheiro junto às crianças:

[...] não tem nada a ver. Eu acho até interessante o professor estar acompanhando, se a criança solicita, lógico, a presença do adulto, o que é muito raro [...]. Não tem essa questão de mulher, de homem, até porque eles estão construindo a identidade, eles estão descobrindo... até essa questão da interação é muito importante.

No entanto, mesmo não sendo consenso entre os entrevistados, o lugar do banheiro acabou se tornando um território habitado pela expressão feminina, pois ele representa, principalmente em se tratando da Educação Infantil, o lugar do cuidado. Contudo, um lugar que se apresenta não apenas

pelo cuidado afetivo, mas pelo cuidado íntimo e de mobilização da sexualidade. E, talvez por isso, exista uma maior dificuldade do homem em transitar nesse espaço, haja vista que os modos hegemônicos de conceber a masculinidade o colocam na dimensão da força, da virilidade e também da violência e da agressividade. Assim, o homem na escola corre o risco de ser concebido como um predador sexual e, conseqüentemente, um pedófilo em potencial. Dessa maneira, sua presença no banheiro das crianças acaba por se tornar uma ameaça a elas e à escola.

Portanto, o trânsito no banheiro se ergue como um campo de tensão, que coloca em confronto o afetivo e a pureza do feminino, a agressividade e a sexualidade do masculino. Este fato é ilustrado na fala de Marco que, mesmo fazendo seu estágio na escola coordenada por Mariana - a qual não vê problemas nesse trânsito masculino no banheiro - sustenta que:

[...] não sei se é por um excesso de zelo meu, mas se a criança me perguntava onde era o banheiro, eu evitava de levá-la até dentro do banheiro. Eu chegava até na porta e falava: olha, o banheiro é aqui [...]Porque eu não sei o que eles podem pensar. Eu não sei o que a criança pode falar. Eu posso ser mal interpretado.

Dessa maneira, começam a surgir alternativas para lidar com essa novidade, sendo uma delas exemplificada na fala da coordenadora Júlia quando ela discorre sobre a presença do estagiário Davi no banheiro da Escola E:

Ele tomava conta das crianças no pátio, ele levava as crianças ao banheiro, respeitando as crianças, sabendo que não podia pôr a mão nas crianças. Leva ao banheiro, mas não precisa tocar na criança pra ir ao banheiro. Mas ele tomava conta, para ver se estavam fazendo direitinho, se estavam usando o vaso direito, se estavam bebendo água, como se fosse uma professora, sem problema nenhum.

Mesmo que a presença de Davi fosse tolerada no banheiro, o simples fato dele necessitar ser autorizado a transitar neste espaço e de ser proibido de tocar nas crianças evidencia o medo do abuso sexual perante o masculino naquele ambiente. Por sua vez, essa mesma autorização de trânsito no banheiro e proibição do toque não eram abordados com as estagiárias, pois se tratava de um território “natural” a elas.

Temos, portanto, que mais importante nessa pesquisa não foi nos nutrirmos em qualquer vã pretensão de estabelecer verdades ou roteiros de conduta, mas perceber como as concepções de educação, que ganham vida nos cotidianos de escolas de Educação Infantil, conversam com as produções sociais de masculinidade e feminilidade. Assim, ao reatualizarem e naturalizarem os territórios identitários, oriundos de modos de subjetivação hegemônicos, as escolas muitas vezes transformaram o banheiro em um campo de incômodo e de estranhamento, pois se apresentava como um ponto de encontro do cuidado e o afeto com o território da sexualidade, da violência e da agressão. Dessa maneira, as escolas ratificaram ainda o lugar das mulheres castas, das professoras castas, que não ameaçam por não serem sexuadas. Enquanto isso, a masculinidade, entendida como predatória, agressiva, sexual, ativa e pouco sensível, incomoda e é assumida na escola como sendo propriedade natural dos homens.

Por sua vez, a prática de conceber a expressão masculina enquanto ativa sexualmente, não só obstrui o contato físico do homem com as crianças na Educação Infantil, como também dita as ações e os espaços que ele pode ou não exercer/ocupar nesse ambiente. O que faz com que, fugindo dos pontos de tensão que remontam às dimensões do cuidado, os homens tendem a ficar mais confortáveis e estabilizados no território de controle e de maior “racionalidade” da escola, que é o espaço mais “gerencial”. Isso pode ser visto na fala de Felipe, quando, a respeito de sua participação na escola, diz que: “eu me vejo contribuindo melhor, com melhor desempenho, mais êxito, naquilo que eu costumo chamar da área mais técnica do ensino que seria a coordenação, a supervisão, a orientação educacional, a parte mais técnica, mais burocrática”.

A busca por esse lugar da figura masculina, enquanto coordenador do trabalho, reafirma tanto o modo de subjetivação hegemônico da mulher como uma figura prehe em afeto e cuidado, quanto o modo hegemônico de composição do homem e da masculinidade, formadores de um ser racional, responsável pelas funções mais executivas e financeiras. Felipe ratifica tais posicionamentos quando afirma que:

[...] de repente eu não tenha condições; eu não me sinto em condições de desempenhar um bom papel na Educação Infantil, mas eu me sinto perfeitamente em condições de trabalhar num campo mais técnico, num campo que não seja exatamente lidando com o ensinar propriamente dito, mas que esteja em torno disso também. Como eu disse, o campo do pedagogo, ele é bastante privilegiado em minha opinião, porque você não se restringe apenas à sala de aula, ao ensinar, ao dar aulas, embora essa seja a função primeira do pedagogo, do educador: o ensinar, o dar aula. Mas, no entanto, existe uma demanda que a gente não pode esquecer dela, que a demanda da área extra sala também né, que é o coordenador pedagógico.

Nesse sentido, quando Felipe se territorializa em campos como a coordenação e a supervisão, assume para si um lugar de segurança identitária na Educação Infantil, pois ratifica o lugar de poder, de condução e controle da figura masculina perante as demais. Dessa mesma maneira, temos na fala de Marco esse movimento de situar o homem no papel de condutor mais do que de cuidador. Segundo ele:

Eu senti, e não sei exatamente se é por eu ser homem, ou por causa da minha aparência – eu pareço ser mais velho – que em algumas escolas algumas professoras me trataram mais como um coordenador do que como um aluno. Coisas que elas precisavam perguntar, de como seria o trabalho; como seria a atividade; elas vinham falar comigo.

Estes relatos nos possibilitam dizer que, se por um lado, a inserção da figura masculina nas dimensões do cuidado e do afeto, no ambiente da Educação Infantil, estranha verdades estabelecidas na comunidade escolar, - pois atingem alunos, professores, funcionários e famílias - por outro, força a escola a se proteger dessa desterritorialização, afirmando lugares que garantam a estabilidade de espaços identitários para homens e mulheres: homens na coordenação e supervisão; mulheres no cuidado e no afeto. Contudo, por mais que a ânsia identitária tome a cena principal da escola, classificando e definindo os locais de seguro trânsito para homens, mulheres e crianças, há sempre o risco de um movimento imprevisto escapar e produzir insuspeitos incômodos. São incômodos que se estabelecem não em focos identitários, mas em momentos de indeterminação que denunciam zonas de fronteira de subjetivação.

Sendo assim, durante meu estágio em Educação Infantil na “Escola P”, em uma festa preparada para o Dia das Mães na escola - que contou com a

presença de muitas famílias - uma das crianças se sentou em meu colo para assistir a uma apresentação de mágica. Para mim, aquela era uma situação normal, pois havia diversas crianças sentadas no colo das professoras. Porém, a coordenadora Hélia veio até a mim e pediu para que eu tirasse a criança do colo, pois os pais poderiam não gostar. Segundo ela,

[...] as crianças gostam, elas sentem necessidade, elas procuram para abraçar. Quando eu chamei a sua atenção [no que se refere à criança sentada no colo], não foi... não porque... não que não possa pegar no colo e tudo. Foi o fato da característica de sentar no colo, de estar ali, que é diferente”.

Eis que emerge uma situação na fronteira entre o cuidado afetivo e a suspeita de molestaç o sexual. Quando homens, mulheres e crianas têm que transitar nessa fronteira criada a partir da insero da figura masculina nesse ambiente escolar, eles colocam em questão a dificuldade tanto de romper com o já estabelecido e naturalizado, quanto o incômodo inventivo que é o de lidar com uma expressão nova de masculinidade, atravessada em intensidades femininas. Ao falar dessas transgressões nas fronteiras de subjetivao, Louro afirma que:

Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios [...] esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correo (LOURO, 2008, p.87).

Contudo, frente às proibioes referentes ao contato físico com as crianas durante meu estágio, eu não conseguia entender o por qu  daquela atitude da escola, uma vez que o professor de Educao Física beijava, abraava, pegava as crianas no colo e, em momento algum, era repreendido. As professoras diziam que ele era ótimo, pois era muito carinhoso com as crianas. Em entrevista com Hélia, coordenadora da instituio onde fiz o estágio, ela me disse sobre esse contato físico do professor de Educao Física com as crianas:

São poucos momentos dessa figura[masculina] na escola. Porque a maioria são as cuidadoras, todas colaboradoras, todas são do sexo feminino. Então elas (as crianças) gostam muito [da figura do homem] e até procuram muito contato físico. Que eu acho que é assim, tipo assim, é o papel do pai, que também trabalha muito fora. E nós tivemos também os estagiários, que eu tive que dar até algumas orientações aos estagiários. Por quê? Nós vivemos numa sociedade, onde as questões de abuso sexual acontecem.

No entanto, mesmo a escola inserida nessa lógica de entendimento do masculino, como sendo aquele que trabalha fora de casa (responsável pelo sustento da família), acoplado ainda a uma expressão agressiva sexualmente, em outra ocasião (Festa da Páscoa), depois de encarecidos pedidos da escola para que eu me vestisse de coelho e brincasse com as crianças, foi-me autorizado beijá-las, abraçá-las, sentá-las no meu colo diante dos pais, entrar no banheiro, enfim, eu pude tudo, enquanto Coelho da Páscoa. Neste dia, os pais também compareceram à escola e eu tive total acesso a todas as suas dependências.

Possivelmente, a permissão concedida pela escola para que eu transitasse por todos os registros afetivos se derivou da minha entrada em um devir-coelho, onde eu não mais estava em um regime de subjetivação masculino ou feminino, mas potencializado em uma figura fantástica e, assim, não enquadrado em nenhuma identidade sexual ou de gênero. Com isso, o temor escolar diante do meu contato com o corpo das crianças cessou, a partir do momento que eu deixei de ser o “professor Wagner” e passei a existir como um aconchegante Coelho da Páscoa.

Entretanto, passado aquele evento, a dificuldade de transitar cotidianamente nessa fronteira continuou a edificar incômodos e medos não apenas em mim, como também na escola. Medos como aqueles denunciados na fala da coordenadora Hélia quando apresentou seu temor de os pais verem seus filhos homens brincando com bonecas. Segundo ela, “alguns pais pedem para dar instruções para as crianças não brincarem com bonecas (...) e às vezes questionam: ih, que é isso, tá brincando de boneca? Ou então não falam nada, mas a fisionomia demonstra uma certa insatisfação, decepção de ver o filho pegando não em um carrinho, mas em uma boneca”.

Para a referida coordenadora, a proibição dos pais tem a ver com o medo que eles possuem quanto as (in)definições da sexualidade infantil. Receio da indefinição identitária que as crianças possam adentrar quando na fronteira entre papéis sexualmente definidos pela sociedade. Diante disso, surge a necessidade de estabelecermos coisas de meninos e meninas, e oferecermos a tais elementos um caráter imutável, a-histórico e binário de maneiras de existir (LOURO, 2008). Assim sendo, nas palavras de Butler (1993) *apud* (LOURO, 2008, p.15), “essa lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo; [...] inaugurando um processo de masculinização e feminização com o qual o sujeito se compromete”.

Sendo assim, seguindo a fala da coordenadora Hélia, é diante dessa preocupação de criar corpos estranhos, que não se enquadram nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, que se processa o impedimento dos meninos de brincar com bonecas. E vai além, pois considera que essa proibição de brincar com bonecas e praticar o cuidado na infância contribui com que muitos meninos “encontrem dificuldades, depois de casados, de botar um filho no colo, de trocar uma fralda, porque tem essa questão da sexualidade”.

A fala dessa entrevistada coloca em cena, mais uma vez, os processos de subjetivação hegemônicos da sexualidade, pois quando o pai proíbe seu filho homem de brincar com boneca, relaciona automaticamente a questão do cuidado afetivo como sendo um atributo da expressão feminina e, assim, reproduz esses territórios binários de papéis pré-definidos a homens e mulheres. Por sua vez, a proibição de brincar com boneca nos coloca numa correlação direta com a presença do homem na Educação Infantil, já que, se um menino que brinca com bonecas movimentava expressões afetivas que lhe são socialmente proibidas, um homem cuidando de crianças também questiona a legitimidade dos regimes de masculinidade estabelecidos.

Nesse sentido, ao discorrer sobre o homem neste ambiente educacional, a coordenadora Hélia diz que:

Eu acho que se [um professor homem] estivesse no berçário, eles [os pais] iriam me jogar pela janela. Mas, eu acho, assim, que de outras formas eles entram, como professor de Artes, como professor de

Música. Porque o professor de Educação Física, ele vai apenas um dia, ele está ali, é igual ao de Música, ele está ali pra dar as atividades de Música e vai embora. Vamos dizer assim, a parte de educação, eu vou falar assim, moral, social, fica por conta de uma professora.

Diante dos argumentos de Hélia é impossível não nos remetermos a um trecho da Lei Estadual (Minas Gerais) de nº 439, datada de 16 de dezembro de 1906, citada por Chamon (2005), e já anteriormente explicitada nesta dissertação, a qual destaca que:

[...] a mulher melhor compreende e cultiva o caráter infantil, e a professora competente é mais apta para a educação sem os desvios do espírito, sem corrupções no coração e sem degradações no caráter (p. 99).

Assim sendo, ao delegar à mulher essa educação moral, a coordenadora Hélia reitera o discurso já proferido há 100 anos, mostrando o poder que esses discursos hegemônicos têm de se ressignificarem e enraizarem nas práticas sociais.

Contudo, os diferentes mundos, que constituem as diferentes escolas de Educação Infantil, possibilitam também múltiplas experiências, as quais, não necessariamente, convergem com a minha. Fato este, explicitado na fala de Marta - professora da Escola X – quando, ao discorrer sobre o contato do estagiário Marco com as crianças, afirmou que “as meninas, os meninos, todos iam para o colo dele, brincavam junto com ele, puxavam ele para ir fazer uma brincadeira. Então, assim, naturalmente”.

A abertura das crianças diante da novidade, aqui exemplificada pela presença da figura masculina no ambiente da Educação Infantil, mostra-nos como estas estão abertas à experimentação. Afinal, mesmo que no início do meu estágio elas tenham ficado receosas com minha presença, conseguiram transpor a barreira do diferente, trazendo-me para o mundo que elas compunham no convívio. Nesse sentido, a professora Miriam, que era a regente da sala onde fiz o estágio, comentou, referindo-se ao meu contato com as crianças na escola, que:

[...] você lembra que você participou com a gente e eles guardavam seu nome, já guardavam a fisionomia, porque quando você volta algumas crianças ainda se lembram de você. E brincar na área externa, você lembra? Como era legal, eles adoravam, você corria

(risos). Você corria com eles e ia embora todo suado, participava mesmo, suava a camisa, brincava, participava o tempo inteiro.

Essa receptividade das crianças também foi ressaltada pelos entrevistados, sendo aqui exemplificada na fala de Raul, quando afirma que:

[...] as crianças se identificaram muito comigo. Não sei se por conta delas estarem acostumadas só com professoras mulheres. Ai quando me viram lá, parece que todo mundo achou aquilo diferente e gostaram da novidade. Então, assim, eu me dei super bem com elas e as crianças também se deram super bem comigo.

Porém, um sentimento de estranhamento mediante à inserção de homens no contato com crianças pequenas também é relatado pelos discentes entrevistados para este trabalho. Diante da experiência vivida no estágio em Educação Infantil, disseram que “a surpresa foi maior dos funcionários, [quando viram] um estagiário homem (DAVI)”. “O pai de um aluno chegou aqui e estranhou que eu estava com as crianças e queria saber se eu era o pai de uma criança ali (RAUL)”. “Os pais, eu já vi que alguns me olharam meio torto enquanto eu estava lá” (MARCO).

Além destes, há também o estranhamento das crianças ao se depararem com essa nova figura na escola. Conforme Felipe relatou:

De início elas sentem um estranhamento né, podemos dizer. Porque elas são acostumadas com a presença da mulher, principalmente nessa faixa etária, nessa modalidade de ensino, e aí eu percebo assim que quando elas veem que é um homem, um homem na nossa creche né, talvez cause aquele espanto.

Problematizando tais acontecimentos em minha trajetória acadêmica, juntamente com as falas dos sujeitos entrevistados, percebi que me situava, naquela escola e em todas as outras referenciadas, em uma zona de fronteira entre diferentes territórios de subjetivação. Eu não estava nem completamente envolvido nos modos de subjetivação hegemônicos da masculinidade (pois fazia um curso que, entre outras possibilidades, se dedicava à educação, ao cuidado e ao acompanhar crianças), nem nos modos de subjetivação da feminilidade, porque, enquanto homem, eu era significado pelas professoras das escolas com as quais convivi dentro dos modelos hegemônicos de

masculinidade. Nesse sentido, remeto-me ao argumento de Rolnik e Guattari, quando postularam que:

Se eu não posso me integrar na iniciação de certa posição sexual dominante, se eu não posso semiotizar a minha singularidade – que talvez não seja nem homem, nem mulher, nem planta, nem animal, nem nada disso –, então tudo bem, serei mulher. Entretanto, não é isso que vai me permitir singularizar. Posso muito bem desmunhecar, carregar graciosamente uma sacolinha no braço, me maquiar: imitarei, de maneira mais forçada possível, os pseudo-traços de singularidade da mulher. É assim mesmo, um processo diferencial – nesse campo, nunca há singularidades absolutas, senão é a morte. Sempre estamos metidos em processos diferenciais de singularização: a questão está exatamente em não se deixar capturar, em não cair nesses modos de qualificação e de estruturação que bloqueiam o processo (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 80-81).

Dessa maneira, problematizando o que foi apresentado até o momento e no intento de evitar que os processos inventivos sejam bloqueados, não buscamos encontrar respostas prontas. Entendemos que os diferentes mundos que compõem os cotidianos na Educação Infantil estão submetidos a um constante devir, a promover encontros, misturas, diferenças e também ansiedades perante o inclassificável e não submetido às definições identitárias. Diante disso, terminamos esse relato com a abertura a seguinte questão: até que ponto, docentes masculinos, femininos, coordenação, pais e crianças, estão dispostos a transitar nessa fronteira de subjetivação?

5. Considerações finais

Um trabalho de pesquisa é sempre uma aventura incerta. As questões que nele nascem não são necessariamente respondidas de forma plena após percorrermos o trajeto de investigação. Isso porque outras questões emergem no meio do caminho e produzem novas trilhas de pensamento que, se seguidas, nos levam a diferentes problemáticas e questões. Portanto, posso dizer que no caminhar desta pesquisa, as dúvidas e incertezas foram constantes companheiras. E foram dúvidas e incertezas que, inclusive, se remetiam à forma como me decidi a narrar os trajetos desta investigação. Colocar minha própria história na Educação Infantil para conversar com as histórias de outros estudantes, coordenadoras e professoras, me fez correr o risco de ficar em uma posição exageradamente confessional. Contudo, como

trazer à pesquisa os incômodos que me atravessaram a carne sem me posicionar, narrar meus incômodos, frustrações e conquistas? Assim, aventurei-me a narrar a minha trajetória e também a dos sujeitos entrevistados, intercalando todas as histórias com referenciais teóricos que potencializavam a apresentação de diferentes experiências de vida. Deste modo, a minha pretensão foi mais do que contar histórias de sujeitos praticantes de escolas de Educação Infantil. O objetivo foi mostrar que estes sujeitos estão imersos em processos de subjetivação que, além de inventar suas referências de verdade e sexualidade, inventam também práticas escolares de concepções de infância, de masculino, feminino e educação. Nesse mote, colocar em cena experiências como a minha e a de todos os sujeitos aqui entrevistados, tem por ambição fazer perceber novas composições de mundo na docência da Educação Infantil que não só as hegemônicas nas naturalizações sobre o papel do homem e da mulher na educação. Porém, nesse mesmo movimento foi possível perceber o quanto o poder desses discursos sobre o masculino e o feminino, que vêm se construindo desde o período colonial, – naturalizando maneiras de ser macho e fêmea, e lugares específicos para o trânsito destes – tem sido reeditado nos dias atuais. Isso se evidencia quando acompanhamos relatos como os dos estudantes Raul e Felipe sobre suas inserções na Educação Infantil. O primeiro acredita ser a mulher mais apta para exercer o trabalho com crianças pequenas, e o segundo crê que o homem tem mais aptidão para um trabalho de supervisão ou coordenação de uma escola. Temos reeditados processos de subjetivação que inventam concepções de masculino e feminino remontando a todo o trabalho iniciado pelos governantes brasileiros no século XIX, que situa o homem como administrador do lar e a mulher como cuidadora afetiva da prole.

Por sua vez, narrar acontecimentos junto aos sujeitos que compõem os diversos cotidianos da Educação Infantil possibilitou a problematização da diferença pela presença do masculino neste ambiente. Transitando os estudantes homens da Pedagogia numa linha fronteira entre registros masculinos e femininos movimentaram-se as concepções de todos (inclusive dos estudantes entrevistados) que ali praticavam os cotidianos das escolas pesquisadas. Ainda que tentassem enquadrar essa novidade nos registros

hegemônicos de significação dos espaços cristalizados para o masculino e o feminino na nossa sociedade, eram obrigados a se abrir ao estranhamento de pensar, ainda que de maneira precária, para a possibilidade de uma nova composição das lógicas masculinas e femininas no trato com crianças pequenas.

Portanto, na construção desta pesquisa foi notado que a concepção criada pela sociedade para a docência da Educação Infantil, a qual coloca a mulher como a mais “apta” para exercer esta função, perpassa campos além do educacional. Vimos também que o homem, ao incorporar os modos hegemônicos de masculinidade socialmente construídos, ainda não se sente pertencente a este ambiente. Sendo assim, ele tenta não se submeter a mudanças de atitude, buscando se proteger em cargos mais administrativos da escola, evitando o encontro – a se mesclarem cuidado e afeto – com crianças em uma sala de aula de Educação Infantil.

Diante disso, consideramos que ainda são muitos os desafios enfrentados pelo docente homem na Educação Infantil. Se esses desafios se encontram localizados na dificuldade da escola problematizar a naturalização da mulher como personagem social destinado ao trato com crianças, localizam-se também na própria dificuldade do homem de se permeabilizar as intensidades qualificadas como femininas.

Desde o início, esta pesquisa nunca se preocupou em encontrar verdades absolutas e inquestionáveis, mas sim construir questões que nos façam pensar na potência desses mundos que transitam numa fronteira de subjetivação. Fronteira esta na qual as realidades não dizem respeito a estados de garantida estabilidade, mas a movimentos que problematizam o naturalizado e nos convidam a pensar em possibilidades enunciadoras na educação, na Educação Infantil e em nossas próprias práticas como professores. Afinal, somos desafiados cotidianamente a questionar os mundos de sentido que construímos juntos nas escolas.

6. Referências Bibliográficas

ALVES, Roosenberg Rodrigues. Família Patriarcal e Nuclear: Conceitos, características e transformações. In: **II Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/UCG**, nº 09, 2009, Goiânia. Anais... Goiânia: 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editora, 1999.

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2011.

BARLETTO, Marisa. **Uma experiência de curso de formação de pedagogas – diálogos entre diferentes trajetórias**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 2006.

BOLTANSKI, Luc. **Puericultura y moral de clase**. Barcelona. Laia, 1974.

BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares. **Legislação de importância histórica**. Viçosa: Editora UFV, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP** n. 1, de 15 de maio de 2006.

_____. **Lei Federal nº 9.394/96**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação.

_____. **Constituição Federal**, de 05.10.88. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas

CARLOS, Erasmo. Sexo Frágil. Mulher (Sexo frágil). In: CARLOS, Erasmo e NARINHA. **Mulher**. Polydor / PolyGram. LP. Faixa 1.

CELIBATO Pedagógico. **Revista do Ensino**, BH, ano VII, n.9, p. 105-107, dez. 1933:106.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Vozes, Petrópolis, 1994.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

_____, Magda. Trajetória de Feminização do Magistério e a (Con)Formação das Identidades Profissionais. In: **SEMINÁRIO DE REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE**, 6, 2006, Rio de Janeiro, UERJ. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf. Acesso em 05 de Abril de 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2ª edição – Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

CONNELL, Robert Willian. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

CORRÊA, Clarice. Dias que valem a pena. Em: <<https://www.facebook.com/correaclarissa>>. Acesso em 11 de junho de 2014.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 2010a, p.447-468.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 2010b, p.151-204.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DPE). **Projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia**. Viçosa, MG: DPE/UFV, 2008.

DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Félix.. – **Mil Platôs**. São Paulo: Ed.34, Vol. 4, 1997.

_____. – **Mil Platôs**. São Paulo: Ed.34, Vol. 5, 1997b.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRA, Viviane Lovatti. Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 145, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 de Abril de 2013.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1979.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 2010, p.519-550.

GUATARRI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAESBAERT, Rogério – **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 5ª edição – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2010.

KUHLMANN. JR., Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 2010, p.469-496.

_____. Histórias da Educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº14, p. 5-18. Quadrimestral, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

_____. **Um corpo estranho – ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 1 ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. 2001, p.13-28.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584.

REY, Fernando Luis Gonzáles. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo. Pioneira Thomsom Learning, 2002.

RIBEIRO, Antônio Sousa. A retórica dos limites: notas sobre o conceito de fronteira. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2005, p. 475-501.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A violência contra a mulher em interlocução com a Esquizonanálise: aprisionamentos e devires. In: ROMAGNOLI, Roberta Carvalho & MARTINS, Fernanda Flaviana de Souza. **Violência doméstica: estudos atuais e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 43-63.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: Impertinências. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº79, Agosto/2002.

SOUZA, Rita de Cássia. **História das punições e da disciplina escolar: grupos escolares de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, MG. Argvmentvm: FAPEMIG, 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário; creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (67). São Paulo, p. 3-16, Novembro, 1988a.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006. In: **1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia**, 2008, Cascável, p.1-16, Novembro, 2008b. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>. Acesso em: 04 de Maio de 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.37-78.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Revista **Estudos Feministas**. Volume 9, n.: 2. Florianópolis, 2001.