

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Pedagogia

Ronaldo Heleno da Silva

**Constrangimentos educacionais vivenciados por professores homens que
atuam no Ensino Fundamental I no município de Caruaru-PE**

Caruaru
2018

Ronaldo Heleno da Silva

Constrangimentos educacionais vivenciados por professores homens que atuam
no Ensino Fundamental I no município de Caruaru-PE

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico
do Agreste, para obtenção do Título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Allene Carvalho Lage

Caruaru
2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 – 1242

S586c Silva, Ronaldo Heleno da.
 Constrangimentos educacionais vivenciados por professores homens que
 atuam no Ensino Fundamental I no município de Caruaru-PE. / Ronaldo Heleno da Silva. -
 2018.
 34f. ; il.: 30 cm.

 Orientadora: Allene Carvalho Lage.
 Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de
 Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2018.
 Inclui Referências.

 1. Ensino fundamental. 2. Professores homens. 3. Ambiente escolar. I. Lage,
 Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-095)

Ronaldo Heleno da Silva

Constrangimentos educacionais vivenciados por professores homens que atuam
no Ensino Fundamental I no município de Caruaru-PE

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal de Pernambuco, para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 18/07/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Emerson Silva Santos

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Márcio Rubens de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a Deus, que esteve comigo em todos os momentos difíceis, e aos meus pais, em especial a minha mãe, mulher guerreira que lutou ao meu lado e nunca me deixou desistir do caminho que escolhi seguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, pai todo poderoso. Aos meus familiares, pela força dada e compartilhada comigo. Aos meus pais, Maria Cilene e Heleno Antonio, que com todo amor, paixão, educação e carinho me tornaram a pessoa que sou hoje. Eles, que fizeram tudo que foi possível para chegar até onde cheguei. Sou parte da história de vocês e sou grato por vocês serem toda a minha história.

Agradeço e dedico este trabalho, fruto de muito esforço, também aos meus irmãos, Sheila, Rayane, Xirley, Randison e Douglas e aos meus sobrinhos, Emerson e Yasmin. Agradeço também a Diego Lima, pelo carinho, companheirismo, amizade e amor que tanto recebi.

Aos colegas de curso e da Universidade, em especial a Gil Silva, Luyse Florêncio, Jefferson Moura e Carlos Eduardo, companheiros dos melhores e dos momentos mais difíceis dessa trajetória e que levarei comigo para a vida. Gratidão imensa a vocês.

A melhor orientadora que poderia ter tido, professora Dra. Allene Carvalho Lage. Serei grato por toda minha vida por esta parceria. Gratidão pela paciência, acolhimento, disposição, entusiasmo e principalmente por acreditar que seria possível o desenvolvimento deste trabalho. Sem sua colaboração teria sido uma árdua tarefa concluí-lo.

Aos companheiros de profissão, os três professores que aceitaram participar do presente estudo. Gratidão pela partilha de conhecimento, pela disposição em contribuir com o meu estudo e por tanta generosidade. Aos dois gestores que também participaram do estudo, pela receptividade que tive ao adentrar as escolas.

Aos professores do curso de Pedagogia. Com vocês foi possível ver além de nossa capacidade. Foi possível entender de forma mais crítica nosso lugar no mundo e lutar contra as desigualdades sociais. Concluo essa etapa da minha formação com plena convicção que a Educação de fato tem o poder de transformar as pessoas em seres humanos muito melhores, capazes de modificar a dura realidade em que vivemos num lugar justo e mais igualitário para todos.

Enfim, gratidão é a palavra que define meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram e torceram de forma direta ou indireta para a conclusão dessa etapa da minha vida. Que sejamos capazes de nos compadecer da dor do outro numa sociedade cada vez mais solitária, injusta e separatista.

A educação vem da natureza, do homem ou das coisas. O desenvolvimento interno das nossas faculdades e órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação do homem; e o ganho da nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. O aluno em que as lições desses mestres se contrariam é mal educado; aquele em quem todas visam os mesmos fins, esse é bem educado.

(Jean-Jacques Rousseau)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral estudar os constrangimentos que os professores homens têm enfrentado ao atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e como objetivos específicos: identificar os principais tipos de constrangimentos que professores homens têm enfrentado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, caracterizar as principais masculinidades do ser professor homem presentes no corpo docente de escolas com oferta de Ensino Fundamental I e descrever o ambiente escolar onde ocorrem os constrangimentos enfrentados por professores homens dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O quadro teórico dessa pesquisa se baseou em autores como: Parrot (1996); Gondim (2014); Formiga (2006); Sabini et al. (2000); Gouveia (2005); Hirigoyen (2002) e Melo (2001) que tratam das discussões relacionadas a Constrangimentos. Para tratar das discussões acerca de Masculinidade temos Scott (1990, 1995 e 2005); Hall (2005); Januário (2016) e Bourdieu (2002). Para as discussões sobre Ensino Fundamental temos Zabala (1998); LDB (9.394); Aleraro (2005) e Esteves; Mourão (2013). A perspectiva metodológica desse estudo está baseada na Abordagem Qualitativa (MINAYO 1995) e utilizou como técnica de coleta de dados a Entrevista Semiestruturada (TRIVIÑOS 1987). Para a Análise e Sistematização dos Dados coletados foi utilizado o Método da Análise de Conteúdo (BARDIN 2006). As conclusões do presente estudo apontaram que a sexualidade do professor, a visão feminina do magistério socialmente construída, a crença de que o homem possui uma maior possibilidade de praticar algum ato de violência sexual contra os alunos são os principais causadores de constrangimentos que esses profissionais têm enfrentado.

Palavras-chave: Constrangimentos. Ensino Fundamental I. Professores homens.

ABSTRACT

This research had as general objective to study the constraints that the male teachers have faced when acting in the initial years of elementary education I and as specific objectives to identify the main types of constraints that male teachers have faced in the initial years of Elementary School I, to characterize the main masculinities of the male teacher being present in the faculty of elementary schools of Elementary School I and to describe the school environment where the constraints faced by teachers of the initial years of Elementary School I. The theoretical framework of this research was based on authors like: Parrot (1996); Gondim (2014); Formiga (2006); Sabini et al. (2000); Gouveia (2005); Hirigoyen (2002) and Melo (2001) that deal with the discussions related to Constraints. To address the discussions about Masculinity we have Scott (1990, 1995 and 2005); Hall (2005); Januário (2016) and Bourdieu (2002). For the discussions about Elementary School we have Zabala (1998); LDB (9,394); Aleraro (2005) and Esteves; Mourão (2013). The methodological perspective of this study is based on the Qualitative Approach (MINAYO 1995) and used as a data collection technique the Semistructured Interview (TRIVIÑOS 1987). For the Analysis and Systematization of the Data collected, the Content Analysis Method (BARDIN 2006) was used. The conclusions of the present study pointed out that the teacher's sexuality, the feminine view of socially constructed teaching, the belief that the man has a greater possibility of practicing some act of sexual violence against the students are the main cause of constraints that these professionals have faced.

Keywords: Constraints. Elementary School. Male teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVOS	12
2.1	Objetivo geral	12
2.2	Objetivos específicos	12
3	REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1	Constrangimento	13
3.2	Masculinidades	15
3.3	Ensino Fundamental	17
4	METODOLOGIA	20
4.1	Abordagem da Pesquisa	20
4.2	Delimitação e Local da Pesquisa	20
4.3	Participantes da Pesquisa	21
4.4	Técnicas de Coleta	21
4.5	Análise e Sistematização de Dados	22
5	ANÁLISE DOS DADOS	24
6	CONCLUSÕES	30
	REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como finalidade o estudo dos constrangimentos que professores homens têm enfrentado no contexto das salas de aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Dentre as escolhas que levaram ao estudo do referente objeto, se apresentam algumas inquietações observadas nos estágios obrigatórios que foram realizados durante o curso de licenciatura em pedagogia e também por perceber que as discussões acerca dessa temática ainda são pouco estudadas, se comparadas com outras linhas de estudos científicos no campo educacional e nos estudos sobre Gênero.

Nessa perspectiva, entendemos que estudar os fatores que levam a esses constrangimentos é também adentrar no espaço no qual se apresentam discussões sobre masculinidades e o próprio nível de ensino ao qual o estudo foi proposto.

Sabemos que historicamente o magistério era uma atividade administrada majoritariamente por homens, porém, com o advento de outras atividades e profissões consideradas mais nobres e rentáveis, o magistério tornou-se uma profissão pouco atrativa para a população, principalmente aquela composta por pessoas do sexo masculino. Sá e Rosa (2010) nos confirmam isso quando assinalam que

Já no início do século XX, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente, enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Hoje assistimos a presença cada vez menor dos homens nesse cenário. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em algumas pesquisas em grande parte o processo cada vez maior de evasão de professores e professoras, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino (p. 01)

Concomitante a isso, a profissão docente, nos anos iniciais da escolarização foi adquirindo uma função de cuidado, amor, carinho e maternidade e que até hoje é muitas vezes associada a uma característica exclusivamente feminina. Louro (2012) nos reafirma essa ideia quando afirma que

as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e “naturais educadoras”. Portanto nada mais adequado do que lhes confiar à educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha “espiritual” (p. 450).

Dessa maneira, podemos entender que o trabalho docente na educação primária foi assumindo uma responsabilidade e atividade atribuída ao feminino, tornando a presença da figura masculina cada vez mais escassa nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental I.

Essa ausência que foi tornando-se comum dos professores homens nas salas de aulas dos anos iniciais de ensino reflete diretamente naqueles profissionais que têm como pretensão o ingresso nesses espaços de trabalho.

Não raramente, docentes do sexo masculino sofrem prejuízo, como: a dificuldade de contratação desses profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou do Ensino Infantil, causada principalmente pelos estereótipos construídos acerca da profissão docente para os anos iniciais, por esta ser quase sempre atribuída a uma atividade feminina. Com essa divisão do que é atribuição feminina e masculina na educação dos anos iniciais, temos ainda, muitas vezes, imaginários que relacionam a figura do professor homem nos anos iniciais a homossexualidade e também a pedofilia. Este imaginário que muitas vezes está presente na cabeça dos pais é reforçado quando as equipes que administram as escolas realocam os professores homens para outras funções retirando-os da sala de aula com o objetivo de evitar confusões entre pais e professores. Ao restringir esse contato físico dos educadores homens com as crianças, Cruz (1998) salienta que essa segregação faz com que os professores homens ocupem funções que variam entre zelador, segurança, gestão, coordenação, supervisão, mas dificilmente o papel de educador.

Ademais, o professor do sexo masculino que adentra os espaços de ensino nos anos iniciais da educação está sujeito, muitas vezes, ao

estranhamento da família e até de muitos profissionais que atuam na Educação Fundamental e Infantil fazendo com que os homens sejam “obrigados” a provar suas competências e habilidades, algo que não acontece inicialmente com a figura feminina (JÚNIOR; PEREIRA, 2016, p.02).

Além do prejuízo de não serem oferecidas vagas no mercado de trabalho para a área escolhida por estes profissionais, à ausência de professores homens nas salas de aula dos anos iniciais do ensino escolar priva as crianças do contato com outras realidades que poderiam dentre outras coisas

[...] a) proporcionar modelos positivos do papel masculino para as crianças, principalmente para os meninos b) despertar o interesse dos meninos pelos estudos c) proporcionar modelos para identidades e relações de gênero “saudáveis” e d) proporcionar equidade de gênero na profissão (ERDEN, et al 2011 *apud* MONTEIRO; ALTMANN, 2013, p. 05).

Nesta perspectiva, entende-se que a presença masculina nos espaços escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental I não é somente um direito que deve ser garantido aos professores homens, mas é também uma forma de buscar diminuir as segregações de gênero tão presentes socialmente entre homens e mulheres assim como contribuir para a diminuição dos estereótipos e constrangimentos educacionais que tantos professores homens podem

enfrentar durante sua carreira docente. Além desses fatores, compreendemos que viver em sociedade está relacionado à disposição de vivenciar as relações sociais. Sendo assim, necessitamos entender que essas relações estão sujeitas a transformações, tendo em vista que elas não são imutáveis. Dessa maneira, refletir sobre os papéis que todos podemos ocupar perante nosso meio social é de extrema relevância se quisermos ser e formar sujeitos mais dignos, justos e com equidade de direitos.

Sendo levados por essas inquietações, pretendemos com o presente trabalho responder a seguinte pergunta de pesquisa: que constrangimentos os professores homens têm enfrentado ao atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- ✓ Estudar os constrangimentos que os professores homens têm enfrentado ao atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental I.

2.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar os principais tipos de constrangimentos que professores homens têm enfrentado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I;
- ✓ Caracterizar as principais masculinidades do ser professor homem presentes no corpo docente de escolas com oferta de Ensino Fundamental I;
- ✓ Descrever o ambiente escolar onde ocorrem os constrangimentos enfrentados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I;

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Constrangimento

Falar de constrangimento é, sem dúvida alguma, falar também de emoções humanas, isto porque o comportamento emocional humano varia de acordo com o contexto sócio cultural das pessoas. Além disso, vivemos em sociedade, onde, as relações sociais são essenciais para o convívio e sobrevivência humana.

Nesta perspectiva, entender melhor o termo e as discussões acerca do que é e como se apresenta o conceito de constrangimento é evidenciar que tal conceito perpassa dentre outras coisas, normas e condutas diferentes que são atribuídas aos sujeitos homens e mulheres e ao espaço social em que estes se encontram. Isto porque segundo Parrot (1996) o construto social do sentimento de constrangimento faz com que se consolidem consequências evidentes no âmbito das relações interpessoais, pois este se relaciona aos papéis desempenhados e às identidades sociais assumidas pelos indivíduos.

Sobre o sentimento de constrangimento podemos dizer que “[...] o constrangimento é um sentimento essencialmente situacional, comum a todas as pessoas e não apenas às mais sensíveis à avaliação dos demais” (MODIGLIANI, 1968 *apud* GONDIM, et al. 2014, p. 10).

Vale ressaltar ainda que o constrangimento está relacionado as concepções estereotipadas das atribuições sociais de gênero. Isto porque sabemos que na sociedade moderna homens e mulheres possuem papeis e atribuições definidas a partir da lógica do sexo biológico. Segundo Formiga (2006

Em nosso contexto social enfatiza-se que as mulheres sejam mais relacionáveis socialmente e externalizem suas emoções positivas e expressem mais facilmente no caso a alegria e a tristeza, já aos homens devem internalizar ou reprimir estas emoções, caracterizadas como “coisas de mulher”. Porém, ao externar as emoções assertivas, como a raiva, apesar de não encontrar resultado referido aos homens, esquematicamente, supõem ser mais fácil ou permissível que este possa expressar tais experiências, principalmente, devido a permissão psicossocial que é dada a ele, isto é, ao homem é permitido a instrumentalidade dessa emoção sem nenhum constrangimento da intensidade e quantidade (p.13).

Nessa ótica, entende-se que socialmente os constrangimentos que homens e mulheres podem sofrer vai depender da atribuição social que cada um exerce culturalmente.

Dentre muitas ocasiões que podem causar constrangimentos, um estudo desenvolvido por Sabini, Siepmann, Stein e Meyerowitz (2000) evidenciou pelo menos três ocorrências em que se pode provocar constrangimento: a primeira seria cometer uma gafe, a segunda ser o centro das atenções e a terceira seria a ameaça a identidade social do outro.

Além dessas três situações, podemos destacar ainda as seguintes circunstâncias sociais provocadoras de constrangimento:

1. Deficiência pública normativa. Condutas intrapessoais que provocam constrangimento na pessoa por agir em público de modo inesperado ou desastroso; **2. Falha em regular intimidade do outro.** Condutas com envolvimento interpessoal, cujo constrangimento se produz por invadir o espaço íntimo do outro. **3. Falha em regular sua própria intimidade.** Condutas com envolvimento interpessoal, cujo constrangimento se produz por sentir que seu espaço íntimo tem sido invadido por outra pessoa. **4. Situação de protagonista.** Condutas tipicamente sociais que requerem da pessoa assumir um papel de protagonista em um grupo ou situação específica, provocando constrangimento. **5. Perda de papel.** Condutas que revelam interações desastrosas ou sem graça, neste caso com envolvimento direto da pessoa, que podem fazer com que esta se sinta constrangida. **6. Sentir-se culpado.** Condutas que revelam interações desastrosas ou sem graça que, não estando sob o controle da pessoa, podem produzir constrangimento. **7. Constrangimento endogrupal.** Constrangimento é provocado pela conduta reprovável ou socialmente não esperada de um membro do grupo de pertença. **8. Constrangimento empático.** Este tipo de constrangimento se refere à conduta de espectador; o sentimento correspondente é provocado pela conduta desastrosa de um protagonista que não cumpre as expectativas ou normas sociais (GOUVEIA, et.al. 2005, p.233).

O sentimento de constrangimento ou a ação de constranger alguém pode variar de pessoa para pessoa. Isto porque cada indivíduo reage e possui emoções que variam entre contextos sociais e afetivos assim como possuem características individuais que variam muito. Então, o que pode não parecer algo constrangedor para um pode ser extremamente constrangedor para o outro. Com isso, podemos entender constrangimento “como uma manifestação afetiva social que decorre tanto da aceitação das convenções sociais quanto da sensibilidade às avaliações dos outros” (GONDIM, et al. 2014, p. 09).

De toda forma, o constrangimento possui uma característica bem própria: a frequência com que se ocorre situações desagradáveis e que causam, na maioria das vezes, vergonha, um sentimento de vulnerabilidade.

Outrossim é importante estar atento quando os constrangimentos caminham para algum tipo de assédio, seja ele moral ou sexual, dentro ou fora do espaço escolar de trabalho. O assédio moral no trabalho pode ser entendido como

Qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. (HIRIGOYEN, 2002, p.17).

Já no caso do assédio sexual, este se mostra um tipo de assédio ainda mais preocupante devido à sutileza com o que e como acontece. Assim como o assédio moral, o assédio sexual pode ser caracterizado “[...] pelo uso abusivo do poder de uma parte em relação à outra, visando à obtenção de favores sexuais. Em termos práticos, o assédio sexual inclui iniciativas verbais e não verbais (ROBORTELLA, *apud* MELO, 2001, p.61).

Ainda no caso do assédio sexual, alguns comportamentos abusivos muitas vezes podem passar despercebidos ou ainda não identificados como prática abusiva que caracteriza algum tipo de assédio. Um exemplo claro são as cantadas ou convites insinuativos que, na maioria das vezes, são persistentes e não respeitam as escolhas nem tampouco as respostas negativas daqueles que a sofreram. Isso já pode ser caracterizado como assédio sexual. Ademais, é importante ressaltar que esses constrangimentos são mais comuns às mulheres, entretanto os homens também sofrem ou estão suscetíveis a sofrer este tipo de constrangimento.

3.2 Masculinidades

Falar de masculinidades requer reconhecer que este conceito está também relacionado às discussões sobre gênero. Sabemos que durante toda a história da humanidade, as diferenças e as desigualdades entre os gêneros feminino e masculino sempre foram presentes. Dessa maneira, Scott (1990), apresenta o conceito de gênero como algo criado com a finalidade de problematizar o determinismo biológico nas relações entre os sexos, um caráter fundamentalmente social. Para ela “O gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminidade” (p.05).

No entanto, é importante salientar que apesar dos estudos sobre gênero também terem relação com o conceito de masculinidade, estes estudos deram mais ênfase as questões que propunham a busca da construção da femilidade, não evidenciando de forma igualitária a construção de discussões a respeito das masculinidades.

Mesmo assim é importante reconhecer que através dos estudos realizados ao longo das últimas décadas através dos movimentos feministas, LGBT e também dos estudos Queer, temos novas possibilidades e transformações ao tratarmos sobre masculinidades, já que segundo Hall (2005) novos papéis, características e perfis vêm sendo definidos para as masculinidades.

Diferentemente do que muitos acreditam os estudos das masculinidades não vieram para acentuar ou reafirmar a lógica tão presente na nossa sociedade, a de que o homem por pertencer ao gênero masculino, possui privilégios e se apresenta socialmente acima da mulher quando tratamos das relações de gênero, mas sim para “(...) quebrar paradigmas e romper com a tradição patriarcal, exigindo uma nova organização social e política” (JANUÁRIO, 2016, p.12).

Outro fator que não podemos deixar de evidenciar ao tratarmos de masculinidades é com relação à ideia de masculinidade natural, que ainda segundo Januário (2016)

Até então, e ainda hoje, para pessoas não sensibilizadas pelos estudos de gênero, a masculinidade é entendida como atributo “natural” do homem. É frequentemente associada a características como força, virilidade, agressividade, dominação, entre outras. Esses valores, associados a uma suposta natureza da masculinidade, encontram a sua justificação em condutas irracionais e sexistas como a violência doméstica, discursos homofóbicos e atitudes machistas que persistem na vida quotidiana e nas relações sociais (p.13).

É importante ter em mente ainda que vivemos em um contexto social em que os construtos sociais nos impõem quais os papéis e quais são as atribuições de homens e mulheres, assim como as atitudes e atividades que supostamente definem e naturalizam o que é ser/pertencer ao sexo feminino ou masculino.

Se tratando do sexo masculino, essa naturalização assume uma força ainda mais presente. Segundo Bourdieu (2002) isto acontece porque

[...] a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se anunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos [...] (p.18).

Além dessas características, a naturalização das atribuições e papéis construídos para homens e mulheres também podem ser justificadas através dos corpos ou do sexo biológico. Ainda segundo Bourdieu (2002)

[...] a diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode ser vista como justificativa natural para a diferença socialmente construída entre os gêneros e principalmente da divisão social do trabalho (p. 20).

Nessa perspectiva, podemos entender que as relações de segregações de gênero estão baseadas em construções sociais, o que nos leva a entender que a masculinidade também é algo que foi sendo construída ao longo dos anos. Olhando sob a ótica da lógica patriarcal, ser homem seria não possuir traços considerados femininos, como: a sensibilidade, delicadeza, amorosidade ou ainda a fragilidade, tendo em vista que tais características sempre foram relacionadas ao sexo feminino. Contudo, Connell, (1990), vem nos dizer que

a masculinidade não cai do céu; ela é construída por práticas masculinizantes, que estão sujeitas a provocar resistência [...] que são sempre incertas quanto a seu resultado. É por isso, afinal, que se tem que pôr tanto esforço nelas (p. 90).

Neste sentido, ainda de acordo com a autora, o conceito de masculinidade é entendido como algo construído recentemente. Em seus estudos, para definir o conceito de masculinidade é necessário um olhar a partir da ótica de quatro diretrizes que são principais nesse processo: o essencialismo, o positivismo, o normativo, e o semiótico. Isto porque

a) O essencialismo definiu a masculinidade como um conceito universal baseado na sucessão biológica, ou seja, um núcleo do masculino universal, a masculinidade; b) O positivismo definiu o masculino como uma estrutura única, baseia-se nas tipificações. Desta forma, é definida uma identidade padrão onde a masculinidade é o que os homens devem ser; c) O semiótico definiu a masculinidade através de um sistema de símbolos diferentes no qual os espaços masculinos e femininos são contrastantes, sendo a masculinidade definida como o não feminino; d) O normativo pretendia definir o que os homens deveriam ser, isto é, uma identidade padrão, apesar de dar conta de diferenças entre os indivíduos (CONNEL apud JANUÁRIO, 2016, p. 106-107).

Sendo mais sucinta, Connel afirma que podemos entender masculinidade como “[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade” (CONNEL, 1995, p. 188).

Contudo, vale ressaltar que segundo a própria Connell (2005) tais correntes descritas acima não são capazes de construir um conhecimento específico, um conceito científico sobre a masculinidade, isto porque a masculinidade não pode ser entendida como algo estático nem tampouco imutável, pois encontra-se aberta a constantes ressignificações.

3.3 Ensino Fundamental

Entendendo os espaços educativos como primordiais na formação intelectual, crítica e de leitura de mundo por parte dos sujeitos que deles fazem parte, temos a escola como um desses lugares, e assim como tantos outros espaços, nela se apresentam diferentes especificidades e realidades. Isto nos leva a pensar a complexidade que se apresenta nos processos educativos. De acordo com Zabala (1998)

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc (p.16).

Além disso, sabe-se que a Educação escolar é um direito garantido por lei e que abrange, dentre outros aspectos, aqueles que propõem a formação e o bom desenvolvimento no contexto familiar, no campo profissional, de trabalho, nas instituições científicas, de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e também nas manifestações culturais. No ensino regular, temos diferentes níveis de ensino que vão desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até chegarmos ao Ensino de Nível Médio.

Atentando aqui mais especificamente para a educação do nível Fundamental podemos compreender este nível de ensino em duas etapas: a primeira – que é a etapa em que

nosso trabalho manteve um maior enfoque – pode ser compreendido como aquele nível de ensino que vai do 1º ao 5º ano. A segunda etapa pode ser compreendida como aquela que vai do 6º ao 9º ano. De modo geral, o ensino fundamental pode ser entendido como um [...] “nível obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão.” (LEI nº 9.394, SEÇÃO III DO ENSINO FUNDAMENTAL, ART.32).

No ensino fundamental, estamos diante da base da educação escolar. Neste sentido torna-se importante pensar na questão da qualidade do ensino que é oferecido a esta etapa da escolarização dos sujeitos. No Brasil, ainda estamos distantes de constatar níveis de investimentos necessários para o aumento da qualidade principalmente na educação básica. No entanto, nos últimos anos,

o empenho do governo federal, a partir dos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da “Declaração Mundial da Educação para Todos”, em 1990, concentrou seus esforços para superar o “fosso” estatístico do atendimento educacional do Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Esta febre estatística de alterar positivamente os resultados nacionais levou governos a implementar políticas que – para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional – significassem, em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento. (ALERARO, 2005, p. 10).

Contudo, o empenho em superar o baixo nível estatístico da educação fundamental brasileira não significou investimentos educacionais. Para muitos, existe o discurso de que os investimentos na área são suficientes para a elevação da qualidade educacional, discurso esse que permanece visível até os dias atuais, não havendo muito sucesso nos compromissos assumidos pela Declaração Mundial da Educação para Todos, que somado a outros desafios enfrentados pela educação, contribuiu para o fracasso escolar do ensino fundamental.

Além desses aspectos, a atual conjuntura política brasileira tem cada vez mais evidenciado o quão forte está se apresentando a desvalorização principalmente do ensino público, tornando cada vez mais difícil alcançar os objetivos da educação fundamental garantidos através da lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que dentre outros fatores, garante

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (SEÇÃO III DO ENSINO FUNDAMENTAL, ART.32).

Sabemos, infelizmente, que ainda estamos a um longo passo de garantir e presenciar uma educação que promova de fato todos os direitos garantidos através da lei citada acima. A educação, não somente a fundamental, mas em todos os seus níveis enfrenta desafios que vão desde a desvalorização da profissão docente, o sucateamento das escolas públicas até a formação profissional e continuada dos professores. No caso do Ensino Fundamental, além desses desafios, se apresentam também as dificuldades

[...] na aprendizagem na idade certa, uma política pública indutora de qualidade, o reforço à cultura de avaliação e de uso de indicadores, a inclusão digital e tecnológica, o aumento dos investimentos públicos e, obviamente e talvez, sobretudo, maior ênfase na formação e qualificação dos professores (ESTEVES; MOURÃO, 2013, p.12).

Dessa maneira, garantir e lutar em favor de uma educação de qualidade que contemple os direitos garantidos através da LDB torna-se um papel de todos nós. É preciso resistência e muita luta contra todos aqueles que querem ferir o direito à educação de qualidade e gratuita para todos os brasileiros, afinal, é a educação quem nos liberta para que possamos transformar o contexto social no qual estamos inseridos.

4. METODOLOGIA

4.1 Abordagem da Pesquisa

Este trabalho de pesquisa tem como base metodológica para a sua elaboração a perspectiva de Minayo (1995) no que diz respeito à metodologia da pesquisa qualitativa. Segundo a autora,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p.21-22).

Utilizamos essa abordagem, por entender que ela atende aos requisitos do nosso estudo. É característico da pesquisa qualitativa o ambiente natural como fonte de coleta de dados, assim como o pesquisador como principal fonte e instrumento de recolhimento de dados. Este tipo de estudo nos mostra ainda a necessidade do envolvimento do pesquisador com o meio que ele estuda. Isto se dá pelo fato de o pesquisador necessitar ter um contato maior como seu objeto de estudo.

Vale salientar ainda que neste tipo de estudo a ética é fundamental. Isto acontece devido à necessidade de algumas atitudes no trabalho do pesquisador, como: o consentimento dos informantes e responsáveis pela instituição para a realização da pesquisa, já que julga-se uma invasão na privacidade dos sujeitos. No entanto, existe a garantia ao sujeito do sigilo das informações, o que implica na não exposição e constrangimento de ambas as partes.

4.2 Delimitação e local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em três escolas da rede pública do município de Caruaru-PE onde existem professores homens atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Destas escolas, uma está localizada nas proximidades do centro da cidade enquanto as outras duas estão localizadas em bairros mais afastados, porém dentro do perímetro urbano do município. Duas delas oferecem ensino regular e uma oferece ensino integral. Das três escolas pesquisadas, todas elas contemplam alunos(as) de comunidades carentes ou de classes menos favorecidas socialmente.

4.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes da seguinte pesquisa são três professores homens de escolas públicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois gestores que gerenciam duas das três escolas pesquisadas.

O professor I leciona há 11 anos em uma turma do 5º ano nos turnos manhã/tarde. Sua contratação se deu por meio de concurso público. Teve formação inicial em Magistério e posteriormente se formou em Licenciatura em História e é pós graduado em História do Brasil pela FAFICA (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru).

O Professor II leciona há 2 anos em uma turma do 2º ano pela manhã e no 5º ano à tarde. Sua formação inicial se deu através do Magistério e posteriormente se formou no curso de Licenciatura em Pedagogia pela UNIP (Universidade Paulista – Polo Caruaru). Atualmente está cursando pós graduação também pela UNIP em Psicopedagogia.

O Professor III leciona há 4 meses em uma turma do 4º ano em período integral, tendo em vista que a escola é de tempo integral. Possui licenciatura em Pedagogia pela FAEL (Faculdade Educacional da Lapa – Polo Caruaru). Atualmente não estuda nenhuma outra graduação nem pós graduação.

A gestora da escola I possui licenciatura em Pedagogia e pós graduação em gestão escolar e atua na escola há pouco mais de 6 meses. A forma de contratação ocorreu por meio de seleção simplificada.

O gestor da escola II possui licenciatura em Pedagogia pela UNOPAR (Universidade Norte do Paraná) (2011) e é pós graduado em gestão escolar e organização escolar. Atua na escola há 6 meses e conseguiu o cargo por meio de seleção simplificada.

4.4 Técnicas de coleta

Foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Utilizamos este instrumento pelo fato dele apresentar um caráter de interação e captação imediata de informações por meios de perguntas, nos possibilitando diversas adaptações que possam ser necessárias durante o processo da pesquisa.

A entrevista semiestruturada “[...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS 1987, p. 146). Além dessa característica, a entrevista semiestruturada foi importante nesse estudo porque ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua

explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista semiestruturada como forma de coletar dados acerca de determinado assunto é muito utilizado quando se trata de trabalho científico. Através desse procedimento os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos.

4.5 Análise e Sistematização de Dados

Para fins de compreender os dados coletados foram realizadas Análises de Conteúdo dos dados adquiridos ao longo da pesquisa. Analisamos a partir das entrevistas que serviram neste trabalho como base de coleta de dados. As informações foram discutidas através de nossos objetivos específicos. A utilização da Análise de Conteúdo torna-se uma ferramenta indispensável no processo de análise dos dados coletados pelo pesquisador. Segundo Bardin, pode-se entender como análise de dados

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou eventualmente, de recepção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2006, p.38).

Ainda de acordo com a autora, a Análise de Conteúdo está organizada em três fases: 1. A pré- análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Neste sentido, entende-se que estas três fases são essenciais ao se utilizar o recurso metodológico da Análise de Conteúdo. Isto porque, na primeira fase - “a pré-análise - temos por objetivo a organização, embora seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, 2011, p. 125-126).

Ainda segundo BARDIN (2011) na pré-análise estamos diante da fase de organização propriamente dita. Dentro da pré análise é necessário atentar-se para cinco subcategorias: a *leitura flutuante*, que pode ser entendida como o contato com os documentos utilizados na coleta dos dados, assim como também o momento em que se começa a conhecer o texto. A *escolha dos documentos*, que é a responsável por demarcar o que será analisado. A *formulação de hipóteses e dos objetivos* é aquela “[...] cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados (BARDIN, 2011, p. 128)”. A *referenciação dos índices e a*

elaboração de indicadores considera “[...] os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes” (BARDIN, 2011, p. 130). E na *preparação do material*, temos, segundo a autora, a preparação material e, eventualmente, uma preparação formal.

Na segunda fase da análise de conteúdo, se apresenta a *exploração do material*, que consiste na investigação do material através da elucidação de categorias, identificando as unidades de registro. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131).

Na terceira e última fase desse procedimento metodológico - *o tratamento dos resultados obtidos e interpretação* – temos a etapa destinada ao tratamento dos resultados. Nessa fase é onde se apresentam a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, na qual os resultados brutos obtidos

[...] são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, esses resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação (BARDIN, 2011, p. 131).

Ainda de acordo com a autora, nesta etapa, o analista, possuindo resultados considerados significativos e confiáveis tem a possibilidade de sugerir inferências e antecipar considerações ou interpretações a respeito dos objetivos previstos no trabalho.

Além disso, na análise dos dados é importante ter uma compreensão do que foi coletado para que o processo analítico seja efetuado de acordo com os critérios escolhidos. Nesse sentido, o pesquisador, ao analisar os dados coletados, deve ter uma seletividade para fazer a adequação do que irá contribuir para a discussão junto às categorias analíticas ou não.

5. ANÁLISE DOS DADOS

TEÓRICO	EMPÍRICO	SÍNTESE
CONSTRANGIMENTO		
“[...] o constrangimento é um sentimento essencialmente situacional, comum a todas as pessoas e não apenas às mais sensíveis à avaliação dos demais” (MODIGLIANI, 1968 <i>apud</i> GONDIM, et al. 2014, p. 10). Constrangimento pode ser entendido “como uma manifestação afetiva social que decorre tanto da aceitação das convenções sociais quanto da sensibilidade às avaliações dos outros” (GONDIM, et al. 2014, p. 09). Circunstâncias sociais provocadoras de constrangimento [...] Falha em regular intimidade do outro: condutas com envolvimento interpessoal, cujo constrangimento se produz por invadir o espaço íntimo do outro. Falha em regular sua própria intimidade: condutas com envolvimento interpessoal, cujo constrangimento se produz por sentir que seu espaço íntimo tem sido invadido por outra pessoa. Perda de papel: condutas que revelam interações desastrosas ou sem graça, neste caso com envolvimento direto da pessoa, que podem fazer com que esta se sinta constrangida. Sentir-se culpado: condutas que revelam interações desastrosas ou sem graça que, não estando sob o controle da pessoa, podem produzir constrangimento. (GOUVEIA, et.al. 2005, p.233).	Já sofri constrangimento pelo fato das pessoas carregarem um certo preconceito com os profissionais do sexo masculino.. A primeira situação foi quando eles fizeram um abaixo assinado para poder me tirar da escola. Uma vez mesmo eu estava aqui na sala de aula e um pai chegou e me encarou bastante, isso me deixou muito constrangido. Eu tava vendo que ele tava me olhando e eu percebi que era por causa das minhas características, do meu jeito de ser. (ENTREVISTA, PROFESSOR I) Eu acho que o fato de eu estar numa sala de aula incomodou muitos pais. Eles não afirmaram o motivo de se sentirem incomodados em eu tá na sala de aula, mas eles inventaram muitas situações para tentar me prejudicar. Eles foram na gestão e falaram que não estavam satisfeitos com meu ensino, que as atividades que eu passava para casa não estavam adequadas [...]Eu fui apoiado pela minha gestora, já a coordenadora mostrou um lado que eu fui contra; ela tirou a criança da minha sala. Ela usou as palavras do tipo: É para evitar um problema maior e até hoje eu tenho dúvida de que problema maior poderia acontecer. Ela só deixou claro que conheceu o pai de uma criança que pediu, por favor, que não deixasse a criança na sala do professor, no caso, eu. E aí aconteceu que o aluno foi para a sala vizinha. Isso para mim é uma forma de preconceito porque eles, os pais, arrumaram uma forma para não tentar se prejudicarem. Eles ficaram tentando encontrar algum defeito meu, na minha sala de aula, do meu conteúdo. (ENTREVISTA,	De acordo com as contribuições teóricas e das falas dos sujeitos pesquisados é possível perceber que constrangimento está intimamente relacionado com os estereótipos socialmente construídos. Entre esses estereótipos, encontram-se: a percepção de que a figura da mulher está mais ligada ao cuidado, afeto, carinho, sendo justificada pela ideia de que a mulher possui mais “jeito” para tal atribuição, enquanto que a figura do homem está mais ligada à grosseria, ignorância. Além disso, a não aceitação de alguns pais em relação à sexualidade de um dos professores ocasionou constrangimentos e preconceito a um dos professores entrevistados. Outro fator que apareceu também foi o receio em se trabalhar um determinado conteúdo (reprodução humana) principalmente com as meninas, sendo justificado pela preocupação em evitar idéias ou comportamentos distorcidos dos pais. Estas informações nos permitem dizer que estes são os principais causadores de constrangimentos que professores do sexo masculino que atuam no Ensino Fundamental tem enfrentado. Os constrangimentos, em sua maioria, ocorreram quando o professor sentiu a recusa e incomodo por parte de pais que se incomodaram com sua sexualidade, o que nos permite dizer que houve, contra o professor, condutas inadequadas como: invadir o espaço íntimo o seu espaço íntimo e o desrespeito à sua vida pessoal. Isso acaba reforçando uma situação de não aceitação e respeito às diferenças que se apresentam na sociedade como um todo e, principalmente

Assédio moral pode ser entendido como [...] qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. (HIRIGOYEN, 2002, p.17).	PROFESSOR I) No início teve uma colega que chegou para mim, nunca esqueci isso, ela disse: se eu tivesse um filho, eu não queria que fosse um professor que ensinasse a ele não, porque eu preferia que fosse uma mulher, porque quem é que vai cuidar dele? Então é aquela história, como se a mulher fosse a única responsável pela questão do cuidado (ENTREVISTA, PROFESSOR II) [...] Nós temos um professor aqui que ele é do quinto ano e assim, quando o professor foi trabalhar um determinado conteúdo, a reprodução humana, ele achou por bem, conversou comigo para a gente convidar uma pessoa do psicossocial da secretaria de Educação para trabalhar esse tema com as meninas porque como ele é um professor homem, ele está trabalhando com crianças de quinto ano, então ele achou por bem fazer isso, pois poderia ser que os pais não gostassem, daí convidamos uma pessoa especialista na área para dar as aulas, uma aula no caso sobre reprodução humana para as meninas, e ele ficou com os meninos. Apesar de nunca ter tido nenhum problema, nós achamos por bem fazer dessa forma com receio de que pudesse acontecer alguma coisa com relação aos pais. (ENTREVISTA COM O GESTOR, ESCOLA II.	ao direito de qualquer pessoa exercer a profissão que escolher, independentemente de fatores sociais, étnicos, de gênero ou sexualidade. Tais constrangimentos relatados indicam que, além de prejudicar a integridade emocional, constranger uma pessoa pode ocasionar assédio moral. Tendo em vista que o assédio moral se caracteriza por gestos, palavras, ações repetitivas que afetam a dignidade ou integridade de uma pessoa, no relato de um dos participantes da pesquisa, o professor II, foi notório o quanto essas características se apresentam, levando a consideração de que além de constrangimentos, alguns profissionais estão muito propensos a sofrer este tipo de violência moral quando se trata principalmente de sua sexualidade.
MASCULINIDADES		
Até então, e ainda hoje, para pessoas não sensibilizadas pelos estudos de gênero, a masculinidade é entendida como atributo “natural” do homem. É frequentemente associada a características como força, virilidade, agressividade, dominação, entre outras. Esses	Não é porque eu seja um homem que eu vou ter que ir trabalhar como a maioria dos homens trabalha; com “regime militar”, com ignorância, com grosseria. (ENTREVISTA, PROFESSOR III) Geralmente os professores do sexo masculino, eles são mais voltados para educação fundamental 2 e	Analizando as informações coletadas através dos professores entrevistados é possível indicar que estes sujeitos indicam que há um conjunto de estereótipos e idealizações que permeiam a questão da masculinidade. Eles assinalam ainda que a masculinidade ou masculinidades é muito relativa e se encontra muito relacionada

valores, associados a uma suposta natureza da masculinidade, encontram a sua justificação em condutas irracionais e sexistas como a violência doméstica, discursos homofóbicos e atitudes machistas que persistem na vida quotidiana e nas relações sociais (JANUÁRIO, 2016, p.13). Louro (2012) diz que [...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e “naturais educadoras”. Portanto nada mais adequado do que lhes confiar à educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha “espiritual” (p. 450). [...] A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode ser vista como justificativa natural para a diferença socialmente construída entre os gêneros e principalmente da divisão social do trabalho (BOURDIEU, 2002, p. 09). Connell, (1990), vem nos dizer que “a masculinidade não cai do céu; ela é construída por práticas masculinizantes, que estão sujeitas a provocar resistência [...] que são sempre incertas quanto a seu resultado. É por isso, afinal, que se tem que pôr tanto esforço nelas” (p. 90).	ensino médio. E de certa forma causa uma estranheza quando você vê um professor homem no Fundamental I porque a gente sabe que o fundamental 1 de certa forma está ligado muito aquela questão da Maternidade, do cuidado da mãe e a professora tem muito essa imagem do cuidar de mãe, que não é uma visão diretamente voltada e vista para o homem. O homem já tem outra visão, outra atribuição. A sociedade coloca isso para ele, é muito cultural essa questão de gênero. E assim, existe ainda essa questão na sociedade, ela coloca qual é o lugar de homem e lugar de mulher, cada um ocupa o seu lugar e eu acho que na educação e principalmente na educação fundamental 1 ainda tem muito isso, que para ensinar principalmente aos pequeninhos tem que ser mulher, tem que ter aquele cuidado, a questão da maternidade. Eu acho que é mais essa questão, e aí tem esse enfrentamento é um desafio na verdade para quem se submete, escolhe na verdade adentrar esse espaço. (ENTREVISTA, PROFESSOR II) [...] Eu acredito também que alguns pais se incomodaram pela parte da homossexualidade. Eu acredito nisso porque os pais acham que isso vai influenciar, que a gente vai molestar os meninos, que vai ter essa questão do abuso sexual, então por isso acontece. Eu acredito que tenha sido por isso, essa questão maior de querer me tirar da sala de aula e também principalmente por achar que os meninos iam ser influenciados pela questão da sexualidade. (ENTREVISTA, PROFESSOR I) Vivemos em sociedade machista, então enfrentamos problemas porque alguns pais não concordaram do professor do sexo masculino está	às imposições colocadas pela sociedade. Tais imposições ditam quais atribuições são vistas ou consideradas como masculinas e como femininas. De acordo com os professores, sob a ótica da sociedade, ser homem ou possuir características masculinas é, dentre outras coisas, ser ignorante, grosseiro. Já as mulheres, por uma questão cultural, têm como características a questão do cuidado, da melhor capacidade de organização e decoração das salas de aula, da maternidade propriamente dita, sendo justificadas pela atribuição dada a ela de possuir “mais jeito” para executar essas tarefas, enquanto os homens não possuem ou não lhes pertence essa característica. Essas considerações evidenciam ainda que, para muitas pessoas, o cuidado e a maternidade, muito relacionados ao Ensino Infantil e Fundamental I, levanta dúvidas em relação principalmente a sexualidade dos professores que atuam nessa área. Muitos que atuam nessas modalidades, não raramente são vistos ou tidos como homossexuais, ou ainda, oferecem riscos as crianças pela concepção de que é atribuída ao homem uma maior possibilidade de cometer abuso sexual contra as crianças, o que evidencia como a diferença biológica entre os sexos é determinante no que diz respeito a divisão social do trabalho. Talvez, pensando por essa ótica, a maioria dos professores do sexo masculino preferiam ou sejam realocados para níveis de ensino superiores a estes, por receios ou percepções de que os espaços educacionais de nível primário não são de responsabilidade masculinas. No entanto, os três professores entrevistados afirmaram que em suas concepções, não existe atribuição ou trabalho considerados de responsabilidade exclusivamente femininos ou masculinos. Ambos podem ocupar qualquer espaço de trabalho, desde que tenham
---	--	---

	dando aula na turma do segundo ano. Eu acredito que isso aconteceu porque os pais têm receio da hora do banheiro, muitos deles tem aquele receio de achar que o professor pode abusar das crianças ou influenciar na sexualidade dos filhos. (ENTREVISTA, GESTOR II) Eu acho que essa questão tá muito ligada a situação das atribuições da mulher e do homem que a sociedade coloca. Um exemplo que posso colocar é com relação à ambiência da sala. A mulher quem faz aquelas coisas bonitinhas, bem desenhadas. Já o homem não tem aquele jeito para coisa. E aí quando o homem mostra que tem jeito para aquela coisa, para a decoração/ambiência de sala, por exemplo, às vezes, causa uma certa estranheza. Aí você vê logo aquela questão da masculinidade, que homem não é para estar fazendo essas coisas. (ENTREVISTA, PROFESSOR II) Nessa questão de masculinidades eu acho que assim, apesar da sociedade colocar o que o homem pode ou não fazer, eu acho que a masculinidade ou ser masculino é muito relativo, eu pelo menos to num espaço que muita gente vê como um espaço de mulher, mas eu sei que não, que esse é um espaço que qualquer homem pode tá também. Eu gostaria de ver mais pessoas do sexo masculino na sala de aula, eu queria ver principalmente no fundamental 1. (ENTREVISTA, PROFESSOR II) Quando eu fui em busca das vagas, eu vi que tem uma resistência tanto na rede privada quanto na pública em termo de contratação para o fundamental 1 e mais ainda para educação infantil, mas não teve um preconceito direto. (ENTREVISTA, PROFESSOR III) [...] Não existe cargo para o que é	formação para tal. Contudo, de acordo com um dos professores entrevistados, a dificuldade de professores homens serem contratados para a Educação Fundamental I ainda enfrenta grande resistência. Essa percepção é ainda maior quando se trata da Educação Infantil.
--	--	--

	masculino, mas a sociedade é quem coloca isso, o homem é mais bem visto e aceito se trabalhar na construção e mulher trabalha essa parte do educacional, na escola como professora do Fundamental e da Educação Infantil. (ENTREVISTA PROFESSOR III).	
ENSINO FUNDAMENTAL		
De modo geral, o ensino fundamental pode ser entendido como um [...] “nível obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão.” (LEI nº 9.394 , SEÇÃO III DO ENSINO FUNDAMENTAL, ART.32). No Ensino Fundamental se apresentam dificuldades [...] na aprendizagem na idade certa, uma política pública indutora de qualidade, o reforço à cultura de avaliação e de uso de indicadores, a inclusão digital e tecnológica, o aumento dos investimentos públicos e, obviamente e talvez, sobretudo, maior ênfase na formação e qualificação dos professores (ESTEVES; MOURÃO, 2013, p.508).	Eu acredito que podemos entender o ensino fundamental como uma modalidade de ensino que deva formar cidadãos críticos e romper com a intolerância e o preconceito entendendo a sala de aula como ambiente fruto das mais diversas discrepâncias sociais e culturais levando também em consideração a importância do bom desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dos alunos assim como seus direitos garantidos por lei. E assim, apesar da gente enfrentar as dificuldades de desvalorização, da falta de estrutura, de faltar muita coisa ainda pra gente chegar num nível melhor, eu gosto muito da minha profissão. Mesmo que eu passe, na sala de aula, como te disse, alguns problemas com alguns pais, preconceito pela questão da sexualidade, nem passa pela minha cabeça deixar de ser professor. Até porque eu me formei, me preparei para estar aqui. É um direito meu. (ENTREVISTA, PROFESSOR I). Ensino Fundamental é um módulo de ensino que é obrigatório e que tem como responsabilidade formar crianças que sejam capazes de fazer uma leitura de mundo que perpassa os muros da escola. No caso da escola pública, o ensino fundamental é de responsabilidade do governo e cabe a ele assegurar que as crianças tenham um ensino de qualidade, apesar sabermos que o ensino, não só o Fundamental, mas a educação de forma geral, falta melhorar muito pra gente se orgulhar, mas hoje ainda tá	Analisando as contribuições teóricas juntamente às contribuições dos sujeitos pesquisados é possível perceber que no Ensino Fundamental estamos diante de uma modalidade ou nível de ensino que tem como objetivo a formação integral de sujeitos críticos. Sendo de responsabilidade do Estado/Governo a garantia da manutenção e execução de uma educação de qualidade que dentre outros fatores, contribua para o desenvolvimento cognitivo, social e da formação de cidadãos. Mesmo reconhecendo as dificuldades e desafios de atuar no Ensino Fundamental, da desvalorização profissional, da falta de estrutura e de políticas públicas, dos preconceitos e constrangimentos que alguns têm sofrido na sala de aula, os professores percebem que sua área de atuação é, de fato, a profissão que realmente queriam.

	um pouco melhor. Eu acho que pra poder melhorar o ensino deveria ter mais investimento na educação, mais política pública pra formação dos professores, essas coisas. Mas é aquela história, o governo não quer investir na educação porque o povo começa a pensar mais nos problemas que a gente passa e aí é ruim pra o governo. (ENTREVISTA, PROFESSOR II) É uma etapa que traz a primeira noção do ensino da língua portuguesa, da matemática, da ciência e também deve ser trabalhado temas como cidadania, relações interpessoais. Digamos que é algo introdutório q haverá aprofundamento do 6 ao 9 ano e Ensino Médio. E nós, enquanto profissionais da educação temos todo o direito de sermos respeitados em nosso local de trabalho. (ENTREVISTA, PROFESSOR III).	
--	--	--

Fonte: Quadro construído a partir dos dados que emergiram do campo de pesquisa.

6. CONCLUSÕES

A presente pesquisa buscou estudar os constrangimentos que os professores homens enfrentam ou enfrentaram ao atuar no Ensino Fundamental I no município de Caruaru – PE.

Acreditamos que estes professores enfrentam sim constrangimentos ao atuarem no Ensino Fundamental por entender que este espaço ainda é permeado por uma concepção sexista que dita os espaços de trabalho que os homens e as mulheres devem ocupar. Nesta perspectiva retomamos nosso problema de pesquisa: Que constrangimentos os professores homens enfrentam ao atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I?

Dito isso, tendo em vista o estudo que desenvolvemos somado as análises realizadas, podemos tecer as seguintes considerações:

a) No que diz respeito aos principais tipos de constrangimentos que professores homens têm enfrentado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, os estudos apontam que a figura feminina está muito ligada ao estereótipo do cuidado, do afeto, do “jeito” que elas supostamente possuem, de forma natural, para a educação das crianças, enquanto que os homens, por serem sujeitos de natureza mais grosseira (descortesia, incivilidade, ausência de educação) e ignorante (comportamento carregado de grosseria), são inadequados ou não se encaixam no perfil de educador para o Ensino Fundamental I. Além disso, a sexualidade é apontada por um dos professores como a causa da perseguição, preconceito e constrangimento sofrido por ele enquanto professor atuante nesta modalidade de ensino. Outrossim, a preocupação excessiva de um dos professores em não explicar conteúdos de reprodução humana para suas alunas, sendo justificada pela má impressão que os pais podem desenvolver, indica uma dificuldade, um receio de algum tipo de retaliação e constrangimento que o professor homem pode sofrer por estar num espaço que foi socialmente atribuído à responsabilidade feminina.

b) Sobre as principais masculinidades do ser professor homem no Ensino Fundamental I, os estudos apontam que caracterizar as masculinidades é algo muito relativo, isto porque, para conceituá-las ou caracterizá-las é necessário levar em consideração às imposições que a sociedade coloca. Essas imposições criam estereótipos de atribuições, papéis, ações ou práticas consideradas masculinas. Em nosso estudo, a grosseria, a ignorância, o pouco jeito para lidar com crianças menores, pouca capacidade para decoração e organização foi o que mais apareceu

como sinônimos de masculinidades, já que tais aptidões são vistas e construídas socialmente como femininas. No entanto, é importante destacar que para os professores participantes do estudo, isso se aplica de acordo com as imposições e estigmas criados para atestar os papéis que homens e mulheres podem ou não exercer em seus contextos sociais. Para eles, não existe divisões de trabalho ou atribuições que possam ser consideradas masculinas ou femininas.

c) Sobre Ensino Fundamental e o ambiente escolar onde ocorrem esses constrangimentos, os estudos indicam que os professores percebem que a sala de aula é o principal ambiente onde ocorrem os constrangimentos, preconceitos ou discriminações, mas apesar disso, acreditam que ocupam um espaço que lhes é de direito. Eles acreditam que o ensino Fundamental I pode ser entendida como uma modalidade ou nível de ensino que tem como objetivo a formação integral de sujeitos críticos. Sendo de responsabilidade do Estado/Governo a garantia da manutenção e execução de uma educação de qualidade que dentre outros fatores, contribua para o desenvolvimento cognitivo, social e da formação de cidadãos.

Para o desenvolvimento e resposta para a questão do nosso estudo, foram convidados três professores homens que atuam no Ensino Fundamental I na rede pública de ensino e também dois gestores das respectivas escolas onde a coleta de dados para a pesquisa aconteceu. A coleta de dados ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com esses sujeitos que, após suas análises, foram corroboradas às seguintes categorias teóricas: Constrangimento, Masculinidades e Ensino Fundamental, contribuindo para um melhor entendimento e argumentação para as questões emergentes do campo de pesquisa.

Ao tratarmos e analisarmos os dados/informações explicitadas pelos participantes da pesquisa, estes apontaram que no espaço educacional em que atuam, os principais constrangimentos acontecem devido à sexualidade desses profissionais, e por questões sócio culturais de atribuições consideradas masculinas e femininas. Além disso, receios de alguns professores em explicar determinados conteúdos, também foram evidenciados nas entrevistas, o que aponta para uma suposta retaliação ou não aceitação por parte dos pais dos alunos através da crença de que o professor e mais especificamente a figura masculina em sala de aula aumenta a possibilidade dos alunos, principalmente as meninas, sofrerem algum tipo de violência sexual. No caso do professor ser homossexual, existe a crença e preocupação que os alunos/meninos possam ser influenciados pela sexualidade do docente em sala de aula.

Desse modo, a resposta em torno da nossa questão problema indica que a identidade sexual do professor, a visão feminina do magistério socialmente construída, a crença de que o

homem possui uma maior possibilidade de praticar algum ato de violência sexual contra os alunos são os principais causadores de constrangimentos que esses profissionais têm enfrentado.

Ademais, o estudo aqui proposto possibilita a importância de questionarmos os papéis e/ou atribuições impostas pela sociedade para pessoas de qualquer gênero. Deixa em aberto a possibilidade de novas descobertas a respeito do tema, contribuindo para os estudos científicos nesta área que tenham como objetivo romper com os estigmas, estereótipos e preconceitos que nos assolam.

REFERÊNCIAS

- ALERARO, L. R. G. **O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15.pdf>> Acesso em 22.04.2018.
- BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Ed. 70, 2011.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner - 11º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160p.
- CONNELL, R. W. **Masculinities**. California: University of California Press. 2005.
- CONNELL, R. W. **Como teorizar o patriarcado**. Educação e Realidade, 1990 16(2), 85-93.
- CONNELL, R. W. **Políticas da Masculinidade Educação & Realidade**. 1995 20(2), 185-206.
- CRUZ, E. F. **“Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche**. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. (orgs.) Homens e masculinidades: outras palavras. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998.
- FORMIGA, N. S. **Diferença de gênero nos antecedentes das emoções de raiva, alegria e tristeza**. 2006. Disponível em <http://www.faeF.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/kBFQM9D3AxQwEhU_2013-4-30-16-45-34.pdf> Acesso em 08.05.2018.
- GONDIM, S. M. G. et al. **Constrangimento, contágio emocional e gestão: um estudo transcultural**. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 5 n. 1, p. 7-20, jan./jun. 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1011/980>> Acesso em 25.05.2018.
- GOUVEIA, V. V. et al. **Auto-imagem e sentimento de constrangimento**. 2005. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161604.pdf>> Acesso em 18.04.2018.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4ª ed., Rio de Janeiro, 2005.
- HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. Tradução Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: editora Bertrand do Brasil: São Paulo, 2002. 352p.
- JANUÁRIO, S. B. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade**. Editora LabCom.IFP: Covilhã, 2016.

JÚNIOR, J. A. S.; PEREIRA, L. S. **Preconceito e estranhamento: apontamentos sobre o homem como docente na educação infantil.** 2016. Disponível em <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467404347_ARQUIVO_Seminario_GeneroeSexualidade_completo_jonas_leo.pdf> Acesso em 23.05.2018.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Título V, Capítulo II, Seção III. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 23.04.18.

LOURO, G. L. **Mulheres na Sala de Aula.** In: PRIORE, M. D.; PINSK, B. C. (Orgs.). *Historia das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Mônica de. Assédio sexual: um caso de inconstitucionalidade por omissão. *Revista do ILANUD.* São Paulo, 2001.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: RJ, Vozes, 1995.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil.** 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2689_texto.pdf> Acesso em 08.09.2017.

MOURÃO, L.; ESTEVES, V. V. **Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender.** 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a06v21n80.pdf>> Acesso em 20.04.2018.

PARROT, E. G. (1996). **Embarrassment.** In A. S. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp.196-198). Oxford: Blackwell Publishers.

SÁ, C. M.; ROSA, M. W. **A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica.** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>> Acesso em 18.11.2017.

SABINI, J., SIEPMANN, M., STEIN, J., & MEYEROWITZ, M. (2000). **Who is embarrassed by what? Cognition and Emotion**, 14, 213- 240.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação e Realidade.* Vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar.** – Porto Alegre: Artmed, 1998.