

# iscte

INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

## **Dinâmicas de Género no Ensino Pré-Escolar: Explorando as Experiências e Estratégias dos Homens**

Eduardo Ferreira Cruz

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Maria Helena Santos, Investigadora

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Intervenção Social

Novembro, 2020



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Dinâmicas de Género no Ensino Pré-Escolar: Explorando as Experiências e Estratégias dos Homens**

Eduardo Ferreira Cruz

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Maria Helena Santos, Investigadora

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Intervenção Social

Novembro, 2020

### **Agradecimentos**

À minha orientadora, Doutora Maria Helena Santos, pela paciência incansável. Eu sei que não foi fácil. Pela perseverança, pela dedicação demonstrada ao longo do tempo, pelo apoio, pela ajuda e disponibilidade sempre manifestada, o meu mais profundo agradecimento. Sem a sua ajuda até ao último dia, não tinha conseguido terminar esta fase da minha vida. Foi, sem dúvida, uma orientadora na verdadeira essência da palavra. Obrigado por nunca ter desistido de mim.

À minha mãe, Margarida, por tudo o que fez e tem feito por mim ao longo da minha vida, por todos os esforços e sacrifícios que fez para que nunca me faltasse nada e que me permitiu chegar até aqui. Por todo o amor e dedicação, pela força e apoio, um muito obrigado. És um exemplo de vida, um exemplo de mulher, um exemplo de mãe. Esta vitória também é tua, como todas as minhas conquistas.

Aos meus avós, João e Antonieta, por todos os minutos de vida que me dedicam, pelo amor incondicional, pelo incentivo, pela força, pela proteção, pelas palavras de apoio e encorajamento, pela preocupação constante comigo, por me colocarem sempre em primeiro lugar, um obrigado muito especial.

Ao meu pai, Paulo, à minha família, por nunca me censurarem pelas minhas decisões, pelo apoio e interesse sempre manifestado durante esta fase, por estarem sempre disponíveis se eu precisasse de algo.

À Carolina, a minha namorada, o meu grande apoio durante todo este processo, obrigado por tudo. Pelo apoio emocional que sempre me deste quando eu mais precisava, pela força e vontade de vencer que me transmitias, por me fazeres acreditar em mim quando eu próprio duvidava do meu valor, pela insistência, pela partilha, pelas conversas encorajadoras, por estares lá o tempo todo para mim, por me ouvires vezes sem conta a falar das minhas dúvidas e problemas, por nunca te teres negado a ajudar-me, mesmo que não percebesse muito do assunto. Acima de tudo, obrigado por me fazeres olhar para as coisas de forma positiva, sem nunca desistir dos meus objetivos.

Ao meu avô Lourenço, por seres a minha proteção em todos os momentos, seres a minha força, por estares sempre comigo, mesmo que não seja da forma como gostaria, sei que estarás sempre a cuidar de mim.



### **Resumo**

Esta dissertação pretendeu analisar as dinâmicas de género ocorridas no ensino pré-escolar, um contexto profissional feminino. Foi realizado um estudo qualitativo que teve como objetivos específicos analisar as experiências dos homens educadores a exercer a sua atividade em condição de extrema minoria, de forma a verificar se estes sentiam algum obstáculo à sua integração e desigualdades de género, em comparação com as mulheres, pertencentes ao grupo dominante. Pretendeu-se, aferir se os homens vivenciavam as três consequências negativas apontadas por Kanter (1977). Este estudo empírico consistiu na realização de 14 entrevistas individuais semiestruturadas a educadores/as de infância, com idades compreendidas entre os 21 e os 61 anos. Foram identificados nove temas referentes: às reações à escolha da profissão; obstáculos à integração; aspetos gratificantes da profissão; à visibilidade; à polarização; à assimilação; desconstrução de papéis e estereótipos de género; cuidados a ter na relação com as crianças; e às estratégias de gestão da situação por parte dos educadores de infância. Concluímos que, existem alguns obstáculos e pressões no início das carreiras dos homens educadores, no entanto, não existe uma desigualdade de género marcada negativamente neste contexto pelos seus profissionais. A maior consequência negativa para os homens está relacionada com a questão do toque físico, devido aos temas de abuso sexual e pedofilia, que coloca sobre eles uma pressão que interfere com as suas dinâmicas de trabalho.

**Palavras-Chave:** Ensino Pré-Escolar; Dinâmicas de género; Des/igualdade de género; *Tokenism*

**Códigos de classificação APA:**

2900 Social Processes & Social Issues

2970 Sex Roles & Women's Issues

**Abstract**

This dissertation aimed to analyze the gender dynamics that occurred in pre-school education, a female professional context. A qualitative study was carried out with the specific objectives of analyzing the experiences of male educators exercising their activity in conditions of extreme minority, in order to verify if they felt any obstacle to their integration and gender inequalities, in comparison with women, belonging to the dominant group. It was intended to assess whether men experienced the three negative consequences pointed out by Kanter (1977). This empirical study consisted of 14 individual semi-structured interviews with childhood educators, aged between 21 and 61 years. Nine themes were identified regarding: reactions to the choice of profession; obstacles to integration; rewarding aspects of the profession; visibility; polarization; assimilation; deconstruction of gender roles and stereotypes; care to be taken when dealing with children; and the situation management strategies of the kindergarten teachers. We conclude that there are some obstacles and pressures at the beginning of the careers of male educators, however, there is no gender inequality marked negatively in this context by their professionals. The biggest negative consequence for men is related to the issue of physical touch, due to the themes of sexual abuse and pedophilia, which puts pressure on them that interferes with their work dynamics.

Key words: Pre-school education; Gender dynamics; Genre equality; *Tokenism*

**APA classification codes:**

2900 Social Processes & Social Issues

2970 Sex Roles & Women's Issues

## Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
Capítulo I. Revisão de Literatura.....	3
Caracterização do objeto de estudo.....	3
Teoria do <i>tokenism</i> – A relevância da proporção numérica e do género.....	6
A <i>genderização</i> das organizações.....	10
O género e a(s) masculinidade(s).....	13
Capítulo II. Método .....	17
Participantes.....	17
Procedimento .....	17
Instrumento .....	18
Análise de dados .....	19
Capítulo III. Resultados.....	20
Reações à escolha da profissão .....	20
Obstáculos à integração .....	21
Aspetos gratificantes da profissão .....	23
Visibilidade.....	24
Polarização.....	26
Assimilação.....	29
Desconstrução de papéis e estereótipos de género .....	32
Cuidados a ter na relação com as crianças.....	33
Estratégias de gestão da situação .....	35
Capítulo IV. Discussão de Resultados.....	37
Referências .....	44
Fontes .....	47
Anexos.....	48
Anexo A - Consentimento informado.....	49
Anexo B - Questionário Dados Sociodemográficos .....	50
Anexo C - Guião de entrevista a educadores.....	51
Anexo D - Guião de entrevista a educadoras.....	53

**Índice de Quadros**

Quadro 1.1. Número e Percentagem de Homens e Mulheres no Ensino Pré-escolar.....3

### **Índice de Figuras**

Figura 1.1. <i>Evolução da percentagem de educadores/as de infância em Portugal entre 1974 e 2018</i> .....	6
Figura 1.2. <i>Tipos de grupos resultantes da representação proporcional da relação entre duas categorias sociais</i> .....	8

**Glossário de Siglas**

APEI - Associação Portuguesa de Educadores de Infância

PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo

## Introdução

Existe um desequilíbrio de género no ensino pré-escolar a nível internacional (Drudy, 2008) e nacional (Sarmento, 2002; Santos & Amâncio, 2018), sendo o número de homens educadores de infância extremamente baixo.

Em Portugal, houve sempre uma enorme discrepância entre o número de homens e de mulheres educadores/as de infância, com a prevalência de mulheres, sendo uma profissão socialmente percebida como naturalmente feminina (Sarmento, 2002). Em 2018, de acordo com os dados da PORDATA (2019), eram apenas 157 os homens que se dedicavam à educação de infância em Portugal, constituindo, assim, uma pequena minoria (0,98%) (ver Quadro 1.1).

Várias podem ser as razões para esta realidade. Os estereótipos de género influenciam, sem dúvida, a forma como as pessoas olham para os homens educadores de infância, mas também a forma como estes olham para si mesmos e para as suas convicções, influenciando, de certa forma, a escolha dos indivíduos em iniciar uma carreira no ensino pré-escolar (Neto et al., 1999).

É evidente a inexistência de mais informação relativa aos homens educadores de infância, que permita uma reflexão relativa à profissão e à forma como pode ser estruturada no futuro, além de permitir um conhecimento das dificuldades, barreiras, obstáculos que os homens enfrentam desde o processo de tomada de decisão até à adaptação no contexto de trabalho, percebendo quais as vivências dos homens num contexto marcadamente feminino (Sargent, 2004).

Na área da educação, prevalece uma tendência para as investigações em que os sujeitos de estudo são mulheres educadoras de infância e em que os homens educadores de infância não são considerados (Costa, 1998; Sarmento, 2002).

Assim, numa perspetiva de género, a presente dissertação integra um estudo centrado no ensino pré-escolar, procurando, no plano teórico e empírico, aprofundar os conhecimentos sobre este contexto profissional e, assim, colmatar a lacuna existente nesta área de investigação em Portugal.

Deste modo, torna-se pertinente realizar um estudo que procure analisar as dinâmicas de género existentes neste contexto profissional, focando-se, especificamente no conhecimento das vivências/experiências dos homens no mesmo, enquanto homens e enquanto extrema minoria (i.e., *tokens*, segundo a designação de Kanter, 1977), procurando encontrar os principais obstáculos verificados e a forma como estes homens gerem a situação. Na linha de Kanter, procura-se, especificamente, verificar se:

- i) os homens são particularmente visíveis neste contexto profissional, colocando-os sob pressão para o bom desempenho;
- ii) se as diferenças entre eles e o grupo dos dominantes (i.e., as mulheres) são polarizadas, de tal forma que leve ao seu isolamento/exclusão/marginalização social;
- iii) se eles são “aprisionados” aos papéis estereotípicos associados ao seu grupo de pertença que os prejudique, como identificou Sargent (2004, 2005), ou se, pelo contrário, devido ao elevado estatuto que têm na sociedade, estes homens vivenciam experiências positivas no contexto profissional, como é o caso do efeito “*glass escalator*”, que os leva rapidamente para os cargos de topo, como identificou Williams (1992, 1995).

A dissertação está estruturada em quatro capítulos diferentes. O primeiro capítulo corresponde à Revisão de Literatura, onde após ser apresentada uma caracterização do objeto de estudo, são expostos alguns dos contributos teóricos mais pertinentes no âmbito do ensino pré-escolar, do género e do homem enquanto educador de infância. O segundo capítulo diz respeito à Metodologia, onde é apresentada a amostra do estudo e a metodologia de recolha e análise de dados utilizada, prosseguindo, posteriormente, para a apresentação dos Resultados, que são descritos no terceiro capítulo. No quarto, e último, capítulo, é realizada a Discussão dos Resultados à luz da teoria apresentada inicialmente, enunciando também as principais conclusões do estudo, as limitações existentes e as sugestões para estudos futuros.

## Capítulo I. Revisão de Literatura

### Caracterização do objeto de estudo

A designação de “educador de infância” só foi formalizada após o 25 de Abril de 1974, porque, até à data, durante o Estado Novo, o género masculino esteve sempre impedido de desenvolver atividades profissionais consideradas femininas (Margalha, 2009). É por este motivo que só existem dados relativos a homens educadores de infância a partir de 1974, sendo que, nesse mesmo ano, foram registados 37 educadores de infância (ver Quadro 1.1), comprovando que já existiam anteriormente homens com vontade e vocação para seguir a educação pré-escolar.

#### *Quadro 1.1.*

*Número e Percentagem de Homens e Mulheres no Ensino Pré-escolar*

Ano	Total	Número Homens	Percentagem Homens	Número Mulheres	Percentagem Mulheres
1974	1667	37	2,22	1630	97,78
1980	4167	98	2,35	4069	97,65
1990	7737	82	1,06	7655	98,94
2000	15437	276	1,79	15161	98,21
2010	18380	490	2,67	17890	97,33
2018	16065	157	0,98	15908	99,02

Fonte: PORDATA (2019)

A partir de 2001, através da promulgação do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, os/as educadores/as de infância passaram a ser considerados/as docentes, juntamente com os/as professores/as do ensino básico e secundário. Entretanto, a profissão de educador/a de infância tem vindo a ganhar maior evidência e afirmação na estrutura educativa existente na nossa sociedade, sendo que existem algumas especificidades que distinguem e caracterizam o/a educador/a de infância. Neste âmbito, Correia (2007) ilustra algumas características que distinguem a atuação do/a educador/a, entre elas a responsabilidade de atender às crianças, o dever de implementar práticas

pedagógicas através de atividades lúdicas, que permita às crianças adquirir aprendizagens através de situações concretas e não abstratas; a capacidade de perceber os valores e cultura das comunidades em que estão inseridos e trabalhar com base nesse aspeto; a importância que o/a educador/a atribui ao seu trabalho e a consciência de que esse trabalho é diferenciado de outros professores, não se limitando a ensinar, mas também a terem outro tipo de preocupações (e.g., sociais, emocionais e lúdicas).

No entanto, passados mais de quatro décadas e meia desde o 25 de Abril de 1974, verifica-se que o número de homens educadores de infância continua bastante abaixo do que seria esperado, após inúmeras revoluções sociais e intelectuais nos últimos anos, deixando a ideia de que ainda existe na nossa sociedade uma grande discriminação, influência de estereótipos, e receios por parte dos próprios homens em assumir uma profissão ainda vista como sendo mais adequada às mulheres.

Existem algumas teorias sobre a fraca adesão dos homens aos cursos de educação de infância, nomeadamente as perspetivas de Ayers (1989) e de Seifert (1992). A primeira perspetiva fundamenta esta realidade no baixo estatuto da profissão de professor/a, por ser percebida como uma profissão de mulheres, do mesmo modo que, hierarquicamente, a profissão de educador/a se encontra no nível menos prestigiante, quando comparada com níveis de ensino superiores. A segunda perspetiva considera os homens menos preparados para a profissão por terem um “*background* inferior ao das mulheres” (Seifert, 1992, citado por Sarmiento 2002, p. 162). Além disso, os estudos de Gamble e Wilkins (1997) evidenciaram o facto de ser uma profissão tradicionalmente feminina, associada às aptidões e ao papel do género feminino, acompanhada de salários baixos e de baixo prestígio e estatuto social como fatores que justificam o número reduzido de homens na educação de crianças. Além destes fatores, os autores, referem, ainda, alguns aspetos desmotivantes, mencionando a pressão exercida pelos/as familiares e amigos/as dos educadores na altura da escolha profissional, a ausência de modelos masculinos na educação e o facto de trabalharem só com mulheres.

Perante este cenário, vários investigadores e investigadoras têm proposto medidas para estimular e dinamizar a entrada dos homens no ensino pré-escolar, como é o caso de Gamble e Wilkins (1997), que defendem que as mudanças devem começar pelo sistema de recrutamento e pelo aumento do salário. Estes autores defendem, também, a importância de mudar a representação do educador, combatendo os estereótipos e reforçando a imagem de que a educação de crianças pequenas é uma tarefa adequada e compatível com homens e mulheres.

De acordo com Cooney e Brither (2001), ter educadores do género masculino levará mais jovens a ter modelos de referência (i.e., *role models*) e a escolha da profissão pode passar por este aspeto.

Há um consenso de que existe a necessidade de mudar a imagem do ensino (Sargent, 2004), passando a estruturar-se de imagens positivas acerca do trabalho dos homens com crianças, sendo que a escola terá um papel fundamental nesta mudança, pois deve ser a principal responsável por sensibilizar as famílias e a comunidade escolar de que os homens são capazes de assumir tarefas na educação de crianças.

Em Portugal, atingiu-se, em 2010, a maior percentagem de homens educadores de infância (2,67%), tendo essa percentagem voltado a decair deste então, registando-se 0,98% em 2018 (ver Quadro 1.1). É possível que uma das razões para esta quebra de homens educadores a partir de 2010 esteja relacionada com a grave crise económica que Portugal enfrentou nesse período, fazendo com que os níveis de desemprego atingissem níveis muito altos, dificultando a possibilidade de progredir com diversas carreiras profissionais e, no caso dos homens, fossem procurar empregos que lhes dessem maior segurança.

Analisando o Quadro 1.1 com mais atenção, é possível verificar que o ano em que houve menos homens educadores de infância, em Portugal, foi o ano de 1974. Contudo, em termos de percentagem, é possível aferir que foi um dos três valores mais elevados (ver Figura 1.1). É preciso ter em conta o aumento constante do número de docentes na educação de infância, na sua maioria representado por mulheres, o que dificulta que os resultados dos homens sejam encorajadores.

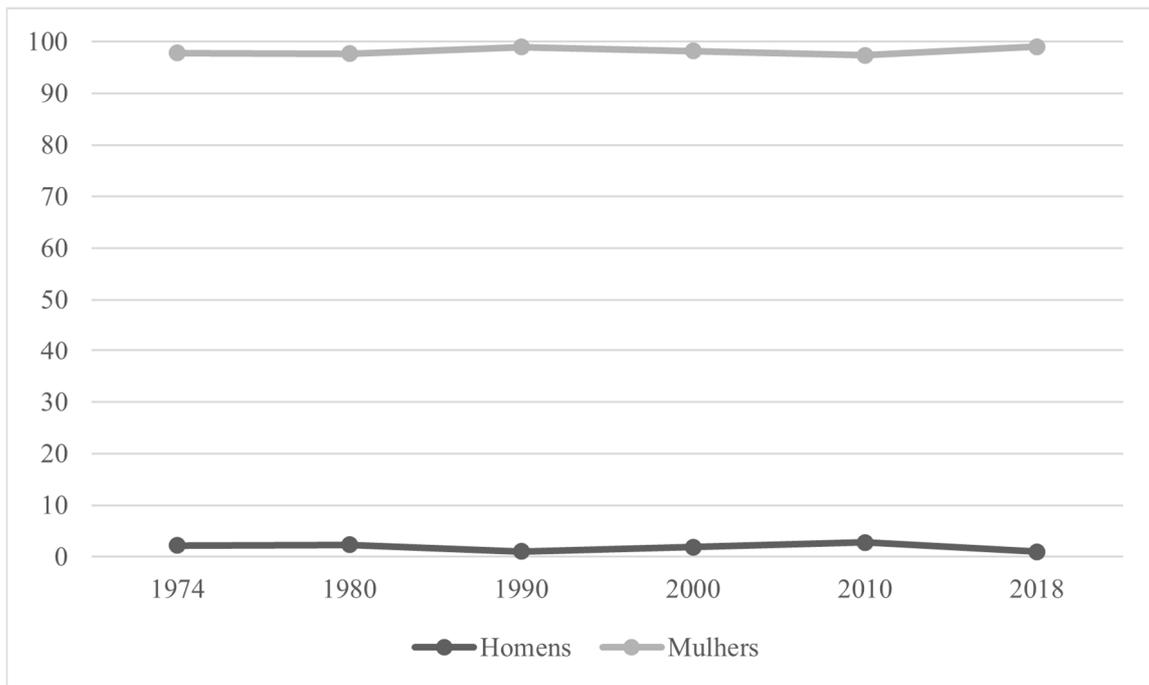


Figura 1.1. Evolução da percentagem de educadores/as de infância em Portugal entre 1974 e 2018.

### Teoria do *tokenism* – A relevância da proporção numérica e do género

As investigações sobre género e organizações (e.g., ver Casaca & Lortie, 2017; Santos & Amâncio, 2014) têm vindo a desenvolver-se cada vez mais e a ganhar uma preponderância na evolução e transmissão de novos conhecimentos científicos para o uma melhor dinâmica das nossas sociedades. Uma das grandes preocupações tem sido tentar perceber qual a origem e que tipo de consequências sofrem os indivíduos que estão inseridos em contextos desfavoráveis (Santos & Amâncio, 2014).

Kanter (1977) foi pioneira na análise mais aprofundada das dinâmicas organizacionais, através da teoria do *tokenism*, que descreve um contexto intergrupar onde apenas alguns membros qualificados do grupo dominado (i.e., os *tokens*) são aceites em posições normalmente reservadas aos membros do grupo dominante, onde o acesso é geralmente negado à maior parte dos membros do grupo dominado (Santos & Amâncio, 2014).

Através do seu estudo, que envolveu 20 mulheres a trabalhar num contexto de *tokenism*, num total de 300 pessoas trabalhadoras, Kanter (1977) conclui que a proporção numérica é um aspeto muito importante na vida social (Santos & Amâncio, 2014), permitindo perceber as interações entre os grupos de pessoas de várias categorias sociais.

A autora identificou quatro tipos de grupos que se podem formar numa organização, conforme a variação da proporção numérica dos indivíduos que os compõem (ver Figura 1.2). Os grupos são os seguintes:

- 1) Os **grupos uniformes/homogéneos**, que assentam numa proporção 100:0 e são marcados pela homogeneidade das pessoas, ou seja, apenas por uma categoria social significativa. Apresentam saliências de determinados estatutos dominantes, como o sexo ou a “raça”.
- 2) Os **grupos distorcidos (*Skewed groups*)**, em que a proporção é próxima de 85:15. Existe a presença maioritária de uma categoria social, que controla o grupo e a cultura, sendo designada por “dominante”, enquanto que os restantes membros são designados por “*tokens*”, por serem muito menos, e “solitários” ou “solos” se forem um único indivíduo.
- 3) Os **grupos inclinados (*tilted groups*)**, em que a proporção se aproxima de 65:35. Verificam-se efeitos menos exagerados, existindo apenas uma maioria e uma minoria, sendo possível aos membros minoritários diferenciarem-se mais uns dos outros e da maioria, podendo criar vínculos entre eles e afetar a dinâmica da cultura.
- 4) Os **grupos equilibrados (*balanced groups*)**, apresentam uma proporção que pode oscilar entre os 60:40 e 50:50. São grupos equilibrados na cultura e na interação existente entre os indivíduos. A maioria e a minoria tornam-se em potenciais subgrupos, podendo, ou não, gerar identificações, em função de outro tipo de fatores como diferentes papéis e capacidades.

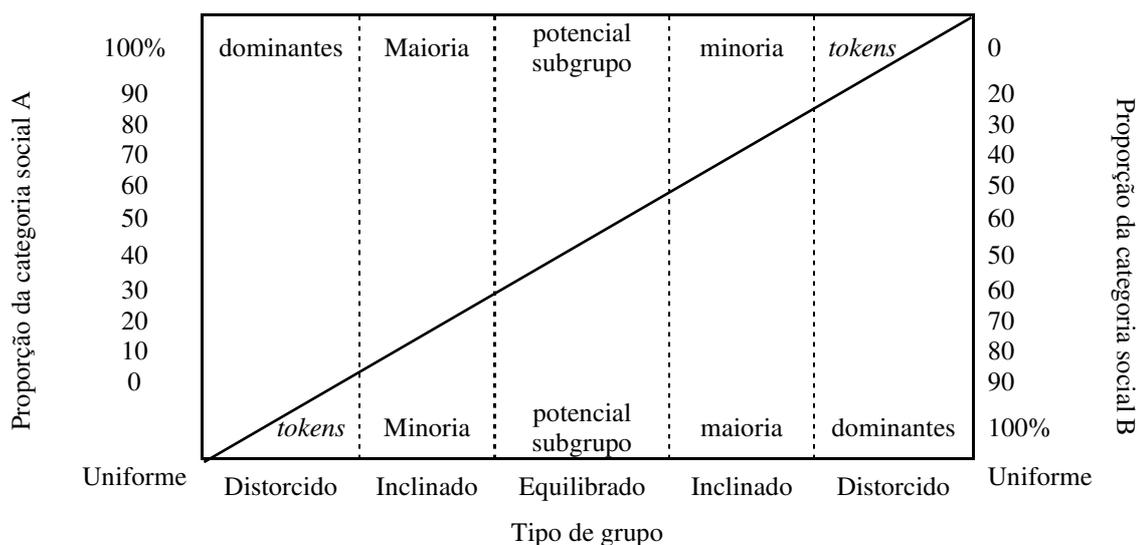


Figura 1.2. Tipos de grupos resultantes da representação proporcional da relação entre duas categorias sociais segundo Kanter (1993, p. 209), citada por Santos e Amâncio (2014).

Após a sua análise com mulheres num contexto profissional masculino (i.e., com mulheres *tokens*), Kanter concluiu que, em comparação com o grupo dos dominantes (i.e., os homens), os *tokens* estão em desvantagem. Através do estudo pormenorizado em torno dos membros do grupo minoritário (i.e., as mulheres), Kanter identificou três consequências negativas que os *tokens* vivenciam em contextos de *tokenism*. A saber:

- 1) **Elevada Visibilidade**, que, segundo a autora, ocorre quando os *tokens* se destacam devido à sua particularidade ou singularidade dentro do grupo, tornando-se foco de maior atenção. Esta visibilidade pode gerar um aumento do desempenho ou, pelo contrário, uma diminuição do mesmo, devido à dificuldade que os *tokens* podem ter em conseguir gerir positivamente a pressão associada à elevada visibilidade.
- 2) **Polarização ou contraste**, que ocorre quando os indivíduos do grupo dominante se sentem ameaçados, levando-os a acentuar as diferenças existentes entre si os *tokens*. Esta situação pode levar à acomodação ou ao isolamento social, devido à dificuldade de integração social por parte dos *tokens*.
- 3) **Assimilação**, refere-se às associações generalizadas que são feitas em relação aos *tokens*, levando a uma distorção dos seus atributos por parte do grupo dominante, permitindo que exista uma associação dos *tokens* a estereótipos do

seu grupo de pertença. A autora designou este processo por *role encapsulation* ou *role entrapmen* referindo-se ao aprisionamento que os *tokens* sentem face aos papéis estereotípicos da sua categoria social, levando-os a ter comportamentos de acordo com os membros do seu grupo, criando uma inibição de se expressarem livremente, que acaba por levar à sua marginalização.

A autora defende que, embora este estudo tenha sido feito apenas com mulheres, as dinâmicas ocorridas em contextos de *tokenism* podem ser generalizadas a outros grupos sociais, que estejam proporcionalmente sub-representados, em contextos semelhantes, ou seja, qualquer grupo social que se encontre nesta situação poderia vivenciar as consequências negativas identificadas por Kanter (Santos & Amâncio, 2014).

Após este estudo inicial de Kanter (1977), foram realizadas várias investigações com mulheres *tokens*, em que as conclusões apoiavam esta teoria, nomeadamente, em Portugal, com mulheres na Polícia Judiciária (Delgado, 2016) nas Forças Armadas (Carreiras, 2004), na Força Aérea (Morais, 2019) e na Ciência (Amâncio, 2005), em que as mulheres vivenciavam, enquanto *tokens*, as consequências negativas identificadas por Kanter.

Contudo, surgiu uma corrente, com estudos realizados numa perspetiva de género, que vieram criticar a teoria de Kanter (e.g., Yoder, 1991; Williams, 1992, 1995; Zimmer, 1988), acusando a autora de generalizar, incorretamente, os resultados do seu estudo a todos os grupos sociais em contextos semelhantes. A teoria de Kanter apoia-se sobretudo na proporção, não fazendo qualquer referência a fatores estruturais, culturais, sociais e psicológicos que podem contribuir para afetar as interações entre os grupos, para além do desempenho dos *tokens* com os dominantes (ver Santos & Amâncio, 2014). Segundo as autoras e os autores supracitados/os, Kanter adotou uma análise neutra, em relação ao género (i.e., *gender-neutral*). Caso tivesse considerado o género na sua análise, a autora teria percebido que as três consequências por si identificadas só acontecem a membros de grupos socialmente dominados ou de baixo estatuto social, como é, por exemplo, o caso das mulheres. Como, no geral, os homens possuem um estatuto social elevado, em princípio, não devem sofrer essas consequências negativas em contextos desse tipo.

No estudo de Yoder e Sennett (1985), foram analisados homens *tokens*, em concreto, homens brancos dos EUA, que trabalhavam num contexto profissional feminino, sendo que as conclusões deste estudo demonstraram que os homens não

estavam sujeitos às discriminações negativas identificadas por Kanter. Desta forma, é impossível proceder a uma generalização.

Esta corrente de investigação, que apresenta críticas à teoria de Kanter (ver Santos & Amâncio, 2014), permitiu que se desenvolvesse uma nova perceção acerca das dinâmicas de género em contextos profissionais marcados por fatores sociais e culturais, onde foi possível verificar que, não só os homens não experienciavam as consequências negativas de Kanter, como ainda teriam vantagens em contextos em que eram uma minoria, como é o caso do estudo de Zimmer (1988), onde a autora demonstrou que ser homem *token* numa profissão feminina (e.g., enfermagem) traz vantagens aos mesmos, acabando por ser alvos de maior consideração e destaque por parte dos seus superiores e, por consequência, terem mais responsabilidades do que as mulheres.

Em relação ao ensino básico, existem estudos relativamente recentes (Santos & Amâncio, 2018; Drudy, 2008) com professores/as, onde se percebe que os homens *tokens* estão sujeitos a alguma discriminação, no entanto, é perceptível que possuem vantagens em relação às mulheres *tokens*, usufruindo de benefícios nos contextos profissionais femininos que elas não alcançam nos contextos profissionais masculinos.

No entanto, nos últimos anos surgiu alguma controvérsia em torno desta questão, com estudos centrados na educação de infância (Sargent, 2004, 2005), onde os resultados obtidos demonstram que, neste contexto profissional, os homens também sofrem as consequências negativas que Kanter identificou. Estes resultados vieram lançar dúvidas consideráveis sobre a ideia predominante de que os homens são “*tokens de elevado estatuto*” na educação infantil, defendendo, Sargent, que, em muitos aspetos, os homens estão mais perto dos “*tokens clássicos*” do que se julgava na corrente que criticou Kanter.

### **A *genderização* das organizações**

O conceito de “organizações *genderizadas*” surge com Acker (1990), que procurou compreender o fenómeno do *tokenism* de forma mais alargada, defendendo que as organizações não são neutras, em termos de género, pelo contrário, as organizações, as suas estruturas e os seus trabalhadores e trabalhadoras são marcados/as pelo género e influenciam-se mutuamente.

De acordo com a autora, uma organização é “*genderizada*” porque nela existem padrões de vantagem vs. desvantagem, exploração vs. controlo, ação vs. emoção e significado vs. identidade que exercem uma distinção entre o homem e a mulher. As crenças em relação à masculinidade e à feminilidade são construídas com base no mundo

do trabalho, envolvendo suposições e expectativas enraizadas sobre o género que marcam toda a organização, desde as hierarquias até às tarefas no trabalho.

A teoria de Acker tem sido amplamente utilizada para compreender de que forma as relações entre homens e mulheres são marcadas pelo género, assim como as organizações (Santos & Amâncio, 2014). Segundo a autora, é possível identificar esta *genderização* ao nível de cinco processos interativos que ocorrem dentro das organizações:

- i) O primeiro processo refere-se às divisões de género que são estabelecidas ao longo das estruturas e respetivos processos organizacionais, que contribuem para a manutenção das desigualdades de género, no mercado de trabalho e nas dinâmicas familiares. Estas divisões estão presentes nas hierarquias das organizações, na medida em que os cargos de maior decisão e remuneração são, geralmente, atribuídos aos homens porque são considerados mais aptos para posições superiores e desprovidos de outros compromissos que os ocupem (e.g., as tarefas domésticas).
- ii) O segundo processo relaciona-se com as representações simbólicas de género (masculino e feminino) difundida na cultura da organização, através de diversas formas (e.g., os média). São imagens que expressam e reforçam as divisões de género, resultando em casos como o da imagem de líder ou gestor, com atributos associados que são considerados “masculinos” (e.g., a força).
- iii) O terceiro processo refere-se às interações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens e, simultaneamente, nos padrões de comportamento reproduzidos durante as mesmas. Estes processos de interação verificam-se através da comunicação organizacional e podem corresponder a padrões de dominância ou submissão (e.g., definição do tema de conversa).
- iv) O quarto processo está relacionado com a forma como a identidade de cada um dos membros da organização se constrói e se influencia pela cultura de género espalhada na própria organização, determinando o modo como os indivíduos se manifestam em aspetos como o vestuário, a linguagem ou a adesão às normas e crenças de género.
- v) O quinto processo refere-se à influência do género na construção e desenvolvimento das próprias estruturas sociais da organização, como a fixação de salários ou a avaliação de desempenho. Isto acontece, pois, apesar do género ser um elemento constituinte das relações familiares e sociais,

também é simultaneamente um elemento presente na lógica da organização, assumindo uma conformidade entre a responsabilidade, complexidade do trabalho e a posição hierárquica.

De acordo com Acker (1990), a neutralidade de género nas organizações é inexistente, existindo uma acentuada demarcação entre homens e mulheres. Esta cisão deve-se a papéis sociais muito intrínsecos na sociedade que influenciam a lógica organizacional e a procrastinação das relações de género.

Para Connell (2006), o género é um padrão social de relações distintas, nas quais a posição de homens e de mulheres é definida, o seu significado cultural é negociado e a sua trajetória é delimitada. As relações de género são multidimensionais, estando interligadas em todos os aspetos da nossa vida. Segundo a autora, estas relações podem ser designadas por “regimes de género”, em contextos organizacionais, dividindo-se em quatro dimensões da seguinte forma:

- 1) **A divisão do trabalho *genderizado*** – a produção e o consumo encontram-se segmentados tendo em conta a *genderização*, incluindo a distribuição *genderizada* das tarefas, a divisão do trabalho remunerado e do trabalho doméstico. Esta divisão é uma presença preponderante no contexto organizacional, mesmo quando há um compromisso de proporcionar oportunidades iguais. O resultado, em qualquer momento, é o resultado dos processos que sustentam a divisão *genderizada* (e.g., codificação cultural de diferentes tarefas, planeamento dos processos laborais e a organização hierárquica) e dos processos que minam essa divisão de trabalho (e.g., o recrutamento para além do género, a reestruturação do processo laboral).
- 2) **As relações *genderizadas de poder*** – o poder legal pode ser exercido de diversas formas numa organização, nomeadamente, através do controlo, da autoridade e da força, tendo em conta que a sua estrutura está bem definida e é influenciada pelo género. A organização hierárquica, o difícil acesso das mulheres a cargos de topo, continua a ser um dos principais problemas relativos à desigualdade de género organizacional, apesar de atualmente já existirem mudanças em relação a estes factos. No entanto, mesmo em cargos de chefia, as mulheres têm dificuldade em estabelecer a sua autoridade, seja por relutância, de alguns homens, de aceitarem as direções propostas, seja por existirem alguns homens que acreditam que as regras foram quebradas para as mulheres terem alcançado determinada posição de chefia e que a sua rápida promoção é um risco para o contexto organizacional.

- 3) **A emoção e as relações humanas** – a forma como se alinha, entre pessoas e grupos, o apego e antagonismo (e.g., sentimentos de solidariedade, preconceito, atração sexual e repulsa) com a divisão *genderizada*. Estes sentimentos encontram-se associados aos padrões tradicionais da divisão de género e, por se encontrarem tão enraizados na nossa cultura, não se extinguem com facilidade. É provável que até se proporcione uma implementação e afirmação de medidas de género, no entanto, as políticas tradicionais não se conseguem ajustar a esta transição, acabando por dar origem a fortes emoções que podem incluir sentimentos de injustiça, traição e de ressentimento à mudança.
- 4) **A cultura de género e o simbolismo** - uma cultura organizacional influenciada pelo género é conhecida como uma cultura onde as diferenças são salientadas, tanto por via da linguagem, como por via dos símbolos, ou dos próprios papéis sociais tradicionais. Assim, a integração das mulheres nas organizações trouxe a necessidade de modernizar a cultura das organizações, tornando-a mais neutra e desvalorizando, desta forma, as diferenças de género ou limitando-as, eliminando posturas tipicamente sexistas e/ou comportamentos mais inapropriados. Contudo, trata-se de um processo que tem sido difícil de implementar, devido, ao carácter incoerente e complexo das relações de género.

Deste modo, é possível concluir que as organizações são marcadas pelo género (Acker, 1990) e constituem assim, um prolongamento das desigualdades de género já existentes e visíveis na sociedade (Connell, 2006), de forma geral. Somos condicionados/as por uma socialização que é *genderizada* e que influencia a construção da nossa identidade, o desenvolvimento das representações simbólicas, as relações sociais que são estabelecidas, assim como as escolhas e decisões que vamos tomando ao longo da vida pessoal e profissional.

### **O género e a(s) masculinidade(s)**

Visto que este estudo se centra nos educadores de infância, torna-se importante saber mais sobre os homens e a questão da masculinidade ou, mais concretamente, das masculinidades. De facto, Connell (2005) identificou quatro tipos de masculinidades, ou seja, quatro maneiras através das quais os homens se envolvem nas relações de género existentes numa organização. Estas são as seguintes:

- i) **A masculinidade hegemónica** - esta foi conceptualizada por Connell (2005) como uma configuração de género que incorpora a legitimidade do patriarcado e tenta garantir posições dominantes para os homens e de subordinação para as mulheres. O conceito classifica o grupo masculino cujas representações e práticas constituem a referência dominante, socialmente legitimada, para a vivência do masculino em cada sociedade.
- ii) **A masculinidade cúmplice** - para Connell (2005), esta caracteriza-se por uma atitude de acomodação aos benefícios do sistema patriarcal. É a masculinidade através da qual os homens se identificam com práticas da masculinidade hegemónica. No entanto, não cumprem todas essas práticas hegemónicas, ou seja, percebem e desfrutam de algumas vantagens do patriarcado sem defenderem publicamente tal posição.
- iii) **A masculinidade subordinada** - Connell (2005) concetualizou esta masculinidade através da existência de relações específicas de dominação de género entre grupos de homens. A subordinação reflete-se no sentido da dominação hétero-normativa e também dos homossexuais. Nas práticas de subordinação e dominação incluem-se a violência e a discriminação económica e social. Segundo Connell (2000), o exemplo mais notável de masculinidades subordinadas nas culturas europeias e da América do Norte foi o da masculinidade *gay*, mas também pode ocorrer em homens efeminados ou que tenham interesses e profissões relacionadas com o cuidar de crianças, como, por exemplo, os educadores de infância, que são objeto de estudo desta investigação. Estes homens estão vulneráveis à ridicularização e abuso por parte de outros, devido a uma vigilância que há entre homens no domínio da heterossexualidade (Amâncio, 2004), levando a um esforço da parte dos homens, para tornar visível aos restantes, a sua virilidade. No entanto, tal discriminação não se concentra apenas na homossexualidade. Segundo Connell (2000), os heterossexuais também podem ser excluídos do círculo da legitimidade, dependendo da posição económica e social que ocupem. Aquilo que é tido como simbólico na masculinidade subordinada aproxima-se do simbólico da feminilidade.
- iv) **A masculinidade marginalizada ou subalterna** – esta inclui todos os indivíduos do sexo masculino que não se encaixam nas normas da masculinidade hegemónica (Connell, 2005). A marginalidade relaciona-se com as relações de poder que a masculinidade hegemónica exerce sobre as demais masculinidades. Esta forma de

masculinidade está discriminada devido à condição subordinada de classe social e/ou etnia. A marginalização é produzida nos grupos explorados ou oprimidos que podem partilhar muitas das características da masculinidade hegemónica, mas que são socialmente desautorizados. Por exemplo, um homem negro ou que pertença a uma classe social baixa, não tem direito aos mesmos privilégios que um homem branco pertencente a uma classe social alta.

Atualmente, como vimos no Quadro 1.1, o número homens educadores de infância em Portugal é irrelevante. A falta de reconhecimento de capacidades e qualidades de determinada função, vista socialmente como feminina ou não adequada ao nível social do homem (Gamble & Wilkins, 1997) na sociedade, são algumas das evidências do desequilíbrio existente no ensino pré-escolar. Prova disso é o facto de os homens ainda aderirem pouco à educação de infância (Ayers 1989; Seifert, 1992), demonstrando que existe uma lacuna a nível organizacional e educativo na nossa sociedade que tem de ser preenchida e modificada, de forma a tornar possível uma maior adesão por parte dos homens à área do ensino pré-escolar.

Os últimos anos têm demonstrado imensos estudos realizados numa perspetiva de género, relacionados com as mulheres e as dificuldades e obstáculos associados ao mundo do trabalho, demonstrando algumas vantagens por parte dos homens, em comparação com as mulheres (e.g., Santos & Amâncio, 2014). Contudo, existem poucos estudos centrados nos homens enquanto elementos pertencentes a um grupo minoritário, inserido num contexto dominado pelo grupo maioritário, neste caso, as mulheres. O presente estudo remete-nos para o exemplo da educação e, mais especificamente, para o ensino pré-escolar.

Alguns estudos internacionais (e.g., Sargent, 2004, 2005) já mostraram que, neste contexto profissional, os homens enfrentam algumas dificuldades e obstáculos, da mesma forma que as mulheres em condições idênticas. Contudo, é evidente a escassez de informação relativamente aos homens educadores de infância, quer quanto às necessidades que sentem, ou aos obstáculos que têm de ultrapassar, bem como ao estatuto que usufruem no contexto profissional e pessoal. Como tal, torna-se emergente a necessidade de efetuar o presente estudo, que tem como objetivo central analisar as dinâmicas de género que ocorrem no ensino pré-escolar, contribuindo, assim, para preencher a lacuna na investigação existente em Portugal.

É fulcral que os homens contribuam para o desenvolvimento de novas estratégias, que possam contrariar estereótipos existentes na sociedade, em relação ao papel dos homens em determinadas áreas, nomeadamente, no ensino pré-escolar, passando a ser percebidos como profissionais qualificados para tal função e deixando de ser categorizados como “menos masculinos”, homossexuais, ou não sendo dignos de outro estatuto social.

Partindo da teoria do *tokenism* de Kanter (1977), o presente estudo adota uma perspetiva de género na análise dos resultados, na linha da corrente crítica à autora (e.g., Yoder, 1991; Williams, 1992, 1995), pretendendo especificamente:

- i) Analisar as vivências/experiências dos homens a exercer a sua profissão no ensino pré-escolar, em condição de extrema minoria (i.e., em condição de *tokens*), os obstáculos e dificuldades encontradas, assim como as perspetivas dos seus pares, pertencentes ao grupo dominante (i.e., as mulheres); e
- ii) Analisar as estratégias adotadas pelos homens para gerirem esta situação.

Em síntese, numa perspetiva de género, pretendemos verificar se os resultados encontrados no presente estudo vão ao encontro dos resultados de Kanter (1977), isto é, se os homens são alvo do fenómeno do *tokenism* e se experienciam as três consequências negativas identificadas pela autora, da visibilidade, da polarização e da assimilação, ou não.

## Capítulo II. Método

### Participantes

Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas a 14 educadores de infância a exercer a sua atividade na região da Grande Lisboa, seis homens e oito mulheres, com idades compreendidas entre os 21 e 61 anos de idade ( $M = 41,29$ ;  $DP = 12,44$ ), tendo os educadores, em média, 49 anos ( $DP = 10,35$ ) e as educadoras 46 anos ( $DP = 11,02$ ).

Em relação ao estado civil, cinco educadores e duas educadoras são casados/as e um educador e seis educadoras são solteiros/as.

As instituições onde os/as entrevistados/as trabalham têm, na sua maioria, mulheres a ocupar o cargo de presidente da direção. Em onze instituições, a direção é gerida por mulheres, enquanto que apenas três instituições têm como presidente de direção homens.

Em relação às habilitações académicas, dois dos/as entrevistados/as possuem um mestrado e um possui um doutoramento. Os restantes têm uma licenciatura e uma entrevistada tem um curso profissional.

O intervalo de tempo relativo ao início de carreira é considerável, tendo em conta que o/a entrevistado/a com mais anos de carreira é um educador e começou a lecionar em 1980 e o/a entrevistado/a com menos anos de carreira começou a sua actividade profissional em 2019.

Os/as entrevistados/as lecionam no distrito de Lisboa e Setúbal, distribuindo-se pelos concelhos de Lisboa, Mafra, Loures, Sintra e Seixal.

Relativamente à nacionalidade dos/as entrevistados/as, apenas um educador tem nacionalidade cabo-verdiana, sendo que os/as restantes possuem a nacionalidade portuguesa.

### Procedimento

De forma a realizar as entrevistas, foram contactados diversos educadores e educadoras de infância, através do *e-mail*, telefone e *Facebook*, dando conta do teor da entrevista e do objeto de estudo, e solicitando a sua participação no estudo. As entrevistas foram realizadas consoante as respostas positivas recebidas e de acordo com a disponibilidade dos/as educadores/as.

Foi adotada a técnica da “bola de neve”, ou seja, à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, foram sendo solicitados aos/às entrevistados/as contactos de colegas com disponibilidade para colaborar no estudo, através de uma entrevista.

As entrevistas foram todas realizadas nos contextos de trabalho de cada educador/a, de forma a facilitar a realização das mesmas. A maioria das entrevistas foi realizada nas salas do Jardim de Infância correspondente ao educador/a entrevistado/a, enquanto que as restantes foram realizadas em salas de reuniões pertencentes aos estabelecimentos de ensino dos/as entrevistados/as. A duração das entrevistas variou entre os 00h25m e os 01h35m.

O processo decorreu sem problemas ou obstáculos, com uma adesão muito boa por parte dos/as educadores/as. O facto de ter realizado o estágio curricular num Agrupamento de Escolas e ficar, assim, a conhecer melhor o funcionamento e as dinâmicas de uma escola, facilitou a realização das entrevistas, permitindo uma maior aproximação com o/a entrevistado/a.

Antes das entrevistas, todos/as os/as participantes assinaram um consentimento informado que continha os objetivos do estudo e garantia o total anonimato das suas identidades (ver Anexo A). O consentimento autorizava a gravação das entrevistas, para efeitos de transcrição fidedigna de toda a informação recolhida. Por fim, todas as entrevistas foram transcritas na totalidade e analisadas na íntegra.

### **Instrumento**

A recolha de dados foi realizada através de um pequeno questionário centrado nas características sociodemográficas dos/as entrevistados/os, como, por exemplo, o sexo, a idade e o estado civil (ver Anexo B), e através de um guião de entrevista semiestruturada, construído a partir da revisão de literatura efetuada. Foi realizado um guião específico para os educadores (ver Anexo C) e outro para as educadoras (ver Anexo D).

Os guiões estão divididos em dois momentos: i) no ingresso na profissão, por forma a identificar possíveis obstáculos, particularmente vivenciados pelos homens; e ii) no contexto profissional atual, abordando a questão dos desequilíbrios e desigualdades de género na educação pré-escolar e explorando as vivências dos/as entrevistados/as no seu contexto profissional atual, relativamente às questões relacionadas com as dinâmicas do *tokenism*, por forma a confirmar se os educadores vivenciam as três consequências negativas (i.e., a visibilidade, a polarização das diferenças e a assimilação), ou não, e como gerem a situação.

### **Análise de dados**

O *corpus*, constituído pelo material das 14 entrevistas, foi submetido a uma análise temática (Braun & Clarke, 2006), considerando o sexo dos/as entrevistados/as. O procedimento centrou-se na procura de diversidade ou comunalidade das opiniões e pontos de vista dos entrevistados e entrevistadas sobre cada tema em análise e não sobre as entrevistas individuais em específico.

Tendo em consideração o material das entrevistas e os objetivos de investigação propostos, optou-se pela análise temática, porque é uma metodologia que possibilita “identificar, analisar e reportar padrões (temas) nos dados” (Braun & Clarke, 2006, p.79), sendo possível identificar diversos subtemas dentro dos temas em análise.

A análise temática tem dois grandes objetivos: (i) refletir sobre a “realidade” e (ii) revelar, sondar, além da superfície da “realidade” (Braun & Clarke, 2006). As suas autoras propõem seis fases, que seguimos: i) a familiarização com os dados, que inclui a transcrição das entrevistas, a leitura dos dados e a anotação das ideias iniciais; ii) a codificação de características interessantes e a junção de dados relevantes para cada código; iii) a criação de temas através dos códigos iniciais, reunindo todos os dados revelantes para cada tema; iv) a revisão dos temas, procurando verificar se os temas funcionam em relação aos códigos e ao conjunto dos dados, gerando um “mapa” temático de análise; v) a definição e nomeação dos temas, refinando as especificidades de cada tema e as suas definições; e vi) a produção do relatório de análise, através da seleção de exemplos relacionados com a questão da investigação.

Foram definidos previamente três temas dedutivos, tendo em conta a revisão de literatura, sendo eles: i) a visibilidade; ii) a polarização; e iii) a assimilação.

### Capítulo III. Resultados

A análise temática permitiu-nos identificar nove grandes temas nos discursos dos/as entrevistados/as, que designamos da seguinte forma: i) reações à escolha da profissão; ii) obstáculos à integração; iii) aspetos gratificantes da profissão; iv) visibilidade; v) polarização; vi) assimilação; vii) desconstrução de papéis e estereótipos de género; viii) cuidados a ter na relação com as crianças; e ix) estratégias de gestão da situação por parte dos educadores de infância.

#### Reações à escolha da profissão

Um tema identificado prende-se com as reações à escolha da profissão. Neste percebe-se que, tanto as entrevistadas, como os entrevistados revelam que sempre tiveram o apoio e o incentivo das suas famílias e amigos mais próximos no momento de decidirem pela educação de infância, o que evidencia uma segurança e um conforto emocional da parte destas mulheres e homens perante a difícil decisão de seguirem uma profissão que não era a mais notável, para além de, no caso deles, estarem a optar por uma profissão marcadamente feminina.

De facto, apesar do apoio demonstrado, em alguns casos relativos aos homens, as famílias questionaram-nos, nomeadamente, devido ao facto de ser uma “profissão de mulheres”, causando alguma estranheza no seio familiar; e a ligação que se fazia entre os educadores homens e a homossexualidade, também criava dúvidas às pessoas em relação à orientação sexual dos homens:

“Da família... (...) tiveram. E alguns amigos também. Porque é que vou para ali se não é efetivamente uma área (...), na altura, muito dedicada aos homens (...), é a estranheza, porque é que vai para lá.” (E1, homem)

“Havia sempre aquela coisa que toda a gente me pergunta, que era se havia alguma confusão, em termos de orientação sexual, porque diziam ‘*ele é homossexual, é educador de infância*’.” (E2, homem)

“Quando disse que ia para o curso, em casa, disseram “*Pensa bem se é isso que queres*”, mas, não, numa perspetiva de ser uma profissão de mulheres, nem nada disso, era na perspetiva de se aquilo tinha futuro.” (E5, homem)

“A minha família não acha que seja a melhor profissão, não é? É porque a educação... lá está, a educação não está na melhor altura.” (E8, mulher)

“Olha, a única reação que causou foi a questão do emprego. Foi logo: *‘Mas vais para um curso e depois não tens emprego... vais tirar um curso e depois vais fazer o quê?’* (...) A minha mãe dizia-me sempre: *‘Mas se é o que tu queres, eu ajudo-te tudo no que for preciso.* (...) Na altura, parecia que para as pessoas, para a nossa sociedade, que era só um curso de tratar de crianças.” (E10, mulher)

“Toda a gente me apoiou e acharam que eu fazia muito bem. O facto de ter educadores e professores na família também ajuda.” (E13, mulher)

### **Obstáculos à integração**

Outro tema identificado diz respeito aos obstáculos ou barreiras ao processo de integração e adaptação à profissão. Neste tema, verificou-se uma discrepância entre os discursos dos homens e os das mulheres, revelando-se notória a diferença existente na sociedade em termos de mentalidade, aceitação e integração em relação aos homens educadores quando acabam as suas formações e iniciam a sua carreira.

Foram identificados vários obstáculos por parte dos homens entrevistados, nomeadamente, o facto de não serem aceites pelos outros na sua profissão e formas de estar no trabalho, tendo sido, várias vezes, referida a sua recusa em candidaturas de emprego por serem homens, questionando qual era a razão para um homem estar na educação de infância. A mentalidade das pessoas é relatada como algo que cria bastantes obstáculos, existindo imensa gente que ainda não vê os homens educadores como profissionais capazes e com competências para desempenhar eficazmente a sua função, como as mulheres. Esta questão está também interligada com a mentalidade e a relação dos pais com os educadores, havendo, muitas vezes, suspeitas por estar um homem no meio de crianças tão novas e uma preocupação com a questão da homossexualidade e como isso poderá prejudicar os seus filhos durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Em contraste, as referências femininas relativas a este tema são bastante positivas, com as mulheres a afirmarem que a sua integração foi bastante fácil, sem problemas, pelo contrário, sentiram sempre um grande apoio de todas as pessoas à sua volta, o que facilitou bastante o processo de adaptação ao contexto de trabalho:

“O que foi mais dificultado foi a aceitação dos outros... face à minha profissão, à minha maneira de estar. (...) Durante muitos anos, eu fui sempre recusado nas candidaturas.” (E1, homem)

“Eu digo que os maiores obstáculos à produção pedagógica, didática e evolutiva são os colegas, são os outros docentes. Quando eu faço esta afirmação, não faço esta afirmação numa perspetiva sexista ou de género, são mesmo os colegas, sejam eles ou sejam elas. Porque os docentes, na educação em geral, nós temos uma cultura e uma história de grande individualidade” (E2, homem)

“O homem, a nível de educação de infância, tem muitas portas para abrir e muitas cabeças para abrir, acima de tudo, mostrar que conseguimos fazer um trabalho muito semelhante ao que as educadoras fazem. Nós não somos diferentes, somos homens, mas temos também competências e habilitações para fazer o que elas fazem.” (E3, homem)

“Com os pais, na altura, havia muito a questão do estereótipo do género, muita preocupação, por exemplo, com as questões da homossexualidade.” (E4, homem)

“Encontrei [obstáculos]. Não deixa de ser curioso que, quando comecei, as primeiras perguntas que me eram feitas nas entrevistas era precisamente: *‘Um educador na educação pré-escolar, um homem, porquê?’*. Era inato. Posso dizer que, em 10 ou 12 entrevistas que fiz, em 90% delas era uma pergunta recorrente. (...) Ainda olham, se calhar um bocadinho como um homem numa etapa tão tenra dos miúdos, ainda é encarado assim não com muito bons olhos. (...) Olham-te assim um bocado tipo *‘Um homem aqui!’*. (...) ainda há um bocadinho essa questão de levantam o porquê de um homem naquele sítio.” (E6, homem)

“Correu bem. Comecei com um estágio profissional, portanto, fui muito acompanhada e tive sempre apoio das minhas colegas, tanto as minhas chefes também. Portanto, foi fácil a integração.” (E8, mulher)

### **Aspetos gratificantes da profissão**

Outro tema identificado centra-se nos aspetos gratificantes da profissão, tendo todos/as os/as entrevistados/as demonstrado um enorme orgulho em serem educadores/as e satisfeitos/as pelo trabalho que realizam durante o ano em prol das crianças. O conhecimento que transmitem às crianças, os valores que são passados nas salas, que serão a base para se tornarem jovens com bons princípios, definem-se como algo bastante significativo para os educadores/as em relação à sua profissão. A relação estabelecida com as crianças, a afetividade que se cria e a confiança que se constrói ao longo do tempo, quer com as crianças, quer com os pais, é um dos aspetos mais gratificantes da profissão.

O reconhecimento, por parte das crianças, do trabalho que os/as educadores/as têm com elas, através de palavras de agradecimento, de gestos e atitudes significativas, é referido como um dos aspetos que mais motiva estes/as profissionais. É realçado o amor que nutrem pelas crianças e que estas devolvem de igual modo, sendo que é esse amor o responsável pela relação que constroem com as crianças e que faz com que se foquem no seu desenvolvimento, não dando importância a outros fatores que poderiam ser prejudiciais aos educadores homens no contexto de trabalho.

A sensação de que são significativos/as para a vida das crianças, através da felicidade e alegria criada nelas, é identificada como outro dos aspetos mais gratificantes desta profissão. Este tema apresenta-se bastante homogéneo, revelando os/as entrevistados/as que as motivações e objetivos na profissão são idênticos e que trabalham todos na mesma direção, com o mesmo intuito e sem divergências:

“Mais gratificante é nós vermos ao fim de não sei quantos anos, crianças que passaram por nós e ainda se lembrarem de nós (...), o mais gratificante é a relação que vimos a estabelecer com as crianças e até mesmo com os pais.” (E1, homem)

“Ver que as crianças, os pais, percebem o que é que nós estamos a tentar, em termos estruturais, fazer, o tipo de crianças que estão a sair daqui, os conhecimentos, as atitudes, isso é o mais benéfico.” (E2, homem)

“Eu acho que tem a ver com o sentirmos que somos significativos na vida daquelas crianças. Isso é muito gratificante porque nós sabemos que estamos a ter impacto na vida delas e com aquelas crianças com quem estamos a trabalhar (...), conseguimos estabelecer essa empatia e confiança com as crianças, são amigas

que se mantêm para ao longo da vida (...), é nós sentirmos que somos muito significativos na vida daquelas crianças.” (E4, homem)

“Conseguir deixar um pouco de mim em cada uma delas, transmitir-lhes valores e ensinamentos que eles possam usar no dia a dia. Depois, há a parte mais afetiva da profissão, os carinhos, os abraços, as ligações que criamos com eles, as amizades que eles criam connosco e relações de confiança muito especiais, tudo isso faz com que esta profissão seja muito gratificante para mim. “(E12, mulher)

“sentir que a criança tem uma relação comigo e que eu contribuí para que ela se sentisse segura e feliz ao pé de mim. E com essa felicidade e essa segurança que lhe transmiti, ela pôde expandir o seu conhecimento e elevar a sua autoestima.” (E13, mulher)

“Sentir que, de alguma forma, fizemos a diferença em parte da vida das crianças. Sentir que contribuímos para o futuro delas e do mundo, conseqüentemente.” (E11, mulher)

### **Visibilidade**

Foi identificado outro tema que revela que existe uma maior visibilidade dos homens educadores no contexto pré-escolar. De facto, à exceção de três mulheres, todos os/as entrevistados/as afirmam que os homens são mais visíveis e foco de uma maior atenção do que as mulheres, sentindo eles alguma pressão e a necessidade de provarem as suas competências. No entanto, tal regista-se sobretudo no início da sua carreira, sendo que, ao longo do tempo, esta pressão vai desaparecendo, através do trabalho desenvolvido e da confiança que vão ganhando em si mesmos. Portanto, esta necessidade que os educadores têm de provar as suas competências não está relacionada com o facto de serem uma pequena minoria no contexto, mas sim por terem pouca experiência profissional.

Além disso, percebe-se que os erros ou sucessos dos homens são mais notados do que os das mulheres, mas tal não afeta a sua performance e competência, acontecendo, aqui sim, devido ao facto de serem uma pequena minoria. Por essa mesma razão, consideram que é, também, mais fácil os/as colegas saberem quem eles são no contexto de trabalho e saberem os seus nomes:

“Naturalmente, (...), os homens estão sempre mais no foco, porque não é esperado que lá estejam (...) há ali sempre uma coisa que está junto ao facto de ser um educador homem (...), ter que justificar as minhas opções pedagógicas de uma forma diferente, porque não sou mãe, porque não sou maternal. Agora já não vou para casa pesquisar o porquê das coisas, mas durante muito tempo tinha de construir uma base muito forte que justificasse as minhas opções e isso, durante um tempo, foi necessário.” (E2, homem)

“Os homens acabam por ser sempre [mais visíveis], isso é inevitável (...). Aqui na escola, somos dois professores e 12 professoras (...). Esta escola até é grande, mas nós conhecemo-nos todos muito bem. [**Alguma vez sentiu a necessidade de provar as suas competências ou pressões para um melhor desempenho?**] É normal que isso também vá acontecendo, eu querer mostrar que sou educador” (...). Eu acho que os erros, de uma forma muito fácil nos apontam o dedo [**Sente que está sob uma vigilância permanente de quem o rodeia?**] Constante, sim., principalmente, por parte dos pais, de uma forma clara. Os homens acabam por estar muito mais sujeitos a essas situações, desde as expectativas, desde o tipo de trabalho que é desenvolvido, desde a forma como nós falamos, desde tudo, a nossa atitude acaba por estar sempre ali em cheque.” (E3, homem)

“Eu acho que os homens (...) são [mais visíveis], porque somos pouquinhos, é só porque somos uma espécie rara. [**Alguma vez sentiu a necessidade de provar as suas competências ou pressões para um melhor desempenho?**] Curiosamente, só na formação inicial (...). A pressão, lembro-me, isso sim, era muito grande na formação inicial. Porque, aí, era ao contrário, era o facto de sermos só dois, eramos só dois. A pressão, aí, era grande e tínhamos de mostrar que sabíamos o que estávamos a fazer.” (E4, homem)

“Os homens, claro [**são mais visíveis**], são muito menos do que nós. São sempre uma novidade quando aparecem (...). [**Acha que eles sentem a necessidade de provar as suas competências ou pressões para um melhor desempenho?**] Não penso que sintam essa necessidade, porque são profissionais como nós, aprenderam o mesmo que nós e estão aptos para fazer as mesmas coisas que nós. Mas acredito que sintam alguma pressão para terem um desempenho excelente, porque não deve

ser fácil entrar assim num mundo de mulheres, devem estar sujeitos a imensa gente sempre a vir cuscar o que estão a fazer, se estão a fazer bem, como é que estão a fazer, não deve ser fácil, nem muito confortável estar sujeito a este tipo de coisas.” (E12, mulher)

“Não é fácil ser educador de infância homem em Portugal, até porque isso acarreta sempre algumas suspeitas negativas, como a pedofilia, o abuso sexual. São temas que não são nada fáceis de gerir, por isso é que acho que eles têm de ter muita coragem para trabalharem com crianças. Além do preconceito de que ainda são alvo, muito ligado à homossexualidade. **[Sente que os erros ou os sucessos deles são mais notados do que os das mulheres?]** Nem sempre, mas é possível existirem situações em que isso acontece devido ao facto de eles estarem sempre no centro das atenções, porque são muito menos do que nós, mulheres.” (E14, mulher)

“É assim, há sempre uma curiosidade quando veem um homem, isso não o vou negar. Como é uma figura menos vista, há sempre essa curiosidade *‘como é que vai correr, como é que não vai correr’*. **[Alguma vez sentiu a necessidade de provar as suas competências ou pressões para um melhor desempenho?]** Nunca tive necessidade de o fazer por uma coisa, sei a qualidade do meu trabalho. Posso ser cada dia melhor, é um facto e é isso que procuramos ser, mas realmente não tenho nada para mostrar a ninguém. Tenho de ser profissional e exercer a minha profissão do melhor modo que sei e procurar crescer a cada dia que passa. **[Sente que os seus erros ou sucessos são mais notados do que os das mulheres?]** Acho que há aqui alguma tendência sempre para ver como é que o homem se vai safar.” (E6, homem)

### **Polarização**

Outro tema identificado está relacionado com a questão da polarização das diferenças. Os resultados divergem entre os entrevistados e as entrevistadas, sentindo os homens que há uma diferenciação no tratamento entre homens e mulheres, enquanto que as mulheres não sentem que exista qualquer tipo de diferenciação no tratamento, transmitindo um sentido de igualdade de tratamento entre homens e mulheres. Apesar de afirmarem que há uma diferenciação de tratamento, por serem homens em minoria num contexto predominantemente dominado por mulheres, os entrevistados afirmam que, em algumas situações, esta diferenciação acaba por se revelar positiva para eles, reforçando a sua

confiança pessoal. Por outro lado, a maioria dos/as entrevistados/as menciona que os homens não são excluídos das conversas ou ignorados pelas suas colegas, nunca tendo eles sentido essa exclusão pessoalmente, reforçando a ideia de que as suas integrações foram feitas de forma positiva no contexto de trabalho, onde as colegas são bastante inclusivas.

Referem, também, que existem, muitas vezes, comparações entre homens e mulheres, mas que estas resultam das características físicas e biológicas que homens e mulheres possuem e utilizam em prol dos desafios colocados pela profissão, devido ao facto de os homens serem raros neste contexto profissional, suscitando algum espaço para comparações em relação às mulheres. Embora a maioria dos/as entrevistados/as refira que se verificam estas comparações, estas são entendidas como sendo normais, não sendo focadas no género, mas sim na profissão, no desempenho de todas as pessoas inseridas no local de trabalho:

“Às vezes, essa diferença é sentida... situações de inveja, situações de atitudes e comportamentos levam a que, às vezes, haja alguma... não é perseguição, mas é assim... uma 'fricçãozinha'. São, são feitas comparações [**entre homens e mulheres**], são. Como são sempre feitas comparações... a comparação é sempre feita, às vezes, eu somente é que, por princípio, não valorizo essas comparações. Mas que elas existem, existem. [**Já alguma vez se sentiu excluído?**] Só me senti excluído no início... agora, ultimamente, não me tenho sentido excluído.” (E1, homem)

“Quando me dizem que vou fazer um estágio num determinado sítio, porque sou homem, há, de facto, uma diferenciação (...). Acho que de uma forma normal, há socialmente aquela ideia de que se és menor (...). Pontualmente, pode acontecer essa comparação. No meu caso, eu faço muito o apelo a que isto não seja possível, que não seja feito. Porque não há possibilidade de comparar, porque nós somos necessariamente diferentes.” (E2, homem)

“Já senti por parte da direcção [**que era tratado de forma diferente das colegas**], em que olham para a minha forma de estar de uma forma um pouco diferente e também aceitam de uma forma muito mais segura as opiniões que eu acabo por dar, porque eu também, ao dá-las, faço-o sempre justificando. Mas sim, já senti isso (...). E isso, eu acho que é um pouco o problema da nossa profissão, sejamos

homens ou mulheres. Na nossa profissão, estamos sempre, de forma constante, a ser comparados. Sejam duas mulheres, sejam dois homens, seja um homem e uma mulher. É normal, porque tem a ver com aquilo que se espera da educação de infância, a nível da sociedade [**Já alguma vez se sentiu excluído?**]. Sim, já fui excluído. Porque nas escolas onde há muitas mulheres, acabam por se juntar muito no Dia da Mulher, vão todas jantar e assim. E as conversas, claro, são sempre de índole feminina. A nível de horas de almoço, nos intervalos, eu acabo por dizer, a brincar, que acabo por saber como é que se tem uma criança, quer no parto normal, quer no parto por cesariana, todos os cuidados a ter no antes e no depois (risos)” (E3, homem)

“Às vezes, há essa comparação. ‘Vocês homens têm mais jeito para isto ou menos jeito para aquilo’, ou ‘tu és capaz de os agarrar mais por causa disto’. Mas é mais no sentido de tu teres umas características que nós não temos e nós temos umas características que tu não tens. E é verdade, há características que nós, rapazes, temos e que as mulheres não têm e vice-versa.” (E5, homem)

“Não, nunca senti isso. Eu trabalhei... eu estou a trabalhar este ano com o João e já trabalhei com o Vítor e nunca senti... (...) nunca senti que fossem tratados de forma diferente, sempre igualdade [**Já alguma vez sentiu que os homens foram excluídos?**] Não, nunca senti isso. Sempre foram muito presentes, sempre estiveram muito connosco (...). Não. Sempre foi mesmo igualdade.” (E10, mulher)

“Não acho que [**os homens**] sejam tratados de forma diferente. Pode acontecer, em contextos em que exista já algum núcleo duro, como se costuma dizer, que não aceite, ou veja com agrado trabalhar com um homem e pode haver situações um pouco desagradáveis. [**Sente que, por vezes, são feitas comparações entre homens e mulheres?**] A toda a hora (risos), mas isso é normal. Quando estamos perante uma área marcada pelo género, neste caso feminino, sempre que há uma minoria, existe sempre a tendência para compararmos tudo o que é feito. Mas acontece na educação de infância, como acontece no desporto, por exemplo. (...) No caso dos homens na educação de infância, é igual, penso eu. [**Já alguma vez sentiu que os homens foram excluídos ou ignorados pelas colegas?**] Não, acho

que não. As mulheres, nestes casos, até são bastante inclusivas, gostam de ter um homem no grupo para dar a opinião masculina e assim (risos).” (E12, mulher)

“Comparações [**entre homens e mulheres**] sim, sem dúvida. Isto é um mundo de mulheres, de repente aparece um homem aqui no meio, aparecem sempre as comparações: se ele faz como nós, se tem as mesmas abordagens, se a forma de trabalhar é igual. Tratamentos diferenciados não acredito que existam. [**Já alguma vez sentiu que eles foram excluídos pelas colegas?**] Pelo que eu tenho vivenciado, não. Nunca soube de nenhum episódio desses, até porque, sendo o único homem, é difícil ser ignorado pelas colegas, há sempre aquela coisa de algo que é novidade. “(E14, mulher)

### **Assimilação**

Outro tema identificado prende-se com a questão da assimilação. Inicialmente, registam-se discursos de igualdade entre o ser homem e o ser mulher no ensino pré-escolar, contudo, ao longo dos discursos são apontadas várias diferenças, devido ao fator curiosidade e novidade. Os/as entrevistados/as referem determinadas características que os homens possuem em relação às mulheres educadoras de infância, realçando que tal acaba por ser uma vantagem para os homens, enquanto profissionais, mas que isso não se deve ao género, mas sim às personalidades das pessoas em questão.

Assim, segundo os/as entrevistados/as, ser homem neste contexto é ser educador, é ser um bom profissional, é cumprir os objetivos que lhe são propostos e possuir as competências necessárias para exercer da melhor forma a profissão. Os homens são percebidos como profissionais que se aventuram mais, que arriscam mais, que adotam uma postura e uma maneira de trabalhar mais prática, que conseguem ser mais descontraídos em momentos que poderiam ser percebidos como de tensão, de *stress* ou de maior cuidado, o que acaba por facilitar na gestão do trabalho realizado.

O facto de os homens serem uma pequena minoria, num contexto maioritariamente dominado por mulheres, faz com que sejam vistos como pessoas de enorme resiliência e coragem, pois têm de enfrentar algumas situações que são constrangedoras e de grande pressão, como é o caso da questão da pedofilia, que pode causar algum desconforto e inibição na relação com as crianças e com os pais. No entanto, segundo as entrevistadas, eles lidam bem com esta situação e conseguem criar uma relação excelente com as crianças.

Os homens são, também, percebidos como sendo fisicamente diferentes das mulheres, como sendo mais fortes do que elas, além de serem considerados mais racionais, menos emotivos, mais objetivos, e com maior capacidade de simplificar e resolver problemas. Estas características são associadas aos homens educadores, no entanto, as entrevistadas afirmam que não é isso que se requer deles e que o que é fundamental é que eles sejam bons profissionais e bons colegas. Estas percebem os homens como diferentes, reconhecendo que eles têm formas diferentes de trabalhar das delas, contudo, no final, o resultado é o mesmo, daí defenderem que a forma de exercer a profissão é igual, o que muda é o processo de trabalho até chegar ao resultado final. É consensual que, por trabalharem num contexto feminino, os homens educadores de infância não assumem posturas femininas, sendo enaltecidos por isso, pois não faria sentido se assim o fizessem:

“Há vantagens [**por ser homem no ensino pré-escolar**] quando eu consigo, enquanto homem, dar uma visão de educação e de crescimento e proporcionar às crianças estratégias diferenciadas pelo facto de ser homem. Se eu gosto mais de jogar futebol, raras são as mulheres que gostam de jogar futebol. Este é um exemplo, não é?” (E1, homem)

“Eu senti que, ao longo da minha vida, fui alvo de uma discriminação positiva. O facto de ser homem foi uma vantagem (...). [**Pensa que elas acham que exerce a sua profissão de forma diferente, enquanto homem?**] Isso tenho a certeza, tenho a certeza. Mas mais por estas razões (...) do meu método de trabalho, do que apresento em termos de trabalho às crianças, do que talvez por ser homem (...). O facto de ser homem facilita muito a relação com as crianças. Isso também me dá outra vantagem acrescida. Há coisas por natureza, como as questões de indisciplina, não se aplica bem ao pré-escolar, mas aquelas questões de crianças que se portam mal, são mais agressivas com as mulheres, comigo, isso não existe.” (E4, homem)

“[**Pensa que elas acham que exerce a profissão de forma diferente?**] Elas dizem, muitas vezes, isso, que não sabem bem o que é, mas dizem “*Eh pá, vocês são diferentes, vocês rapazes*”. Os miúdos vêem-nos de outra maneira. (...) Eu acho que, às vezes, somos menos emotivos, não é? Somos mais frios, não quer dizer... ou seja, um miúdo caiu e a forma como eu vejo aquilo é diferente daquilo

que a minha colega vê, provavelmente. (...) E tem a ver com a sensibilidade das pessoas, mais do que outra coisa qualquer.” (E5, homem)

“Ser homem é, sem dúvida, um desafio sempre. Como é ser mulher (...). Poderá haver [vantagens ou desvantagens], tendo em conta o contexto. Mais uma vez, se realmente a figura paternal, a figura masculina, não está muito marcada, pode ser um facilitador ou um entrave. (...) Lógico que algumas delas [das características geralmente associadas aos homens] acabam por estar [assimiladas aos educadores]. O tal fator de descomplicar que nos está associado, o simplificar, muitas das vezes, está associado a nós. (...) A questão da força, acaba por ser, lá está, se é preciso pôr a coisa mais pesada lá em cima “*Ó João anda cá*”, mas, pronto, isso não é um aspeto negativo. (...) É assim, eu tenho a minha maneira de estar e a minha maneira de agir, não tenho necessidade de ir buscar a postura feminina.” (E6, homem)

“Não sei, [**um educador**] é uma pessoa mais sensível, que gosta de estar com crianças, que se interessa pela educação. (...) Só vejo vantagens [**em ter um homem no ensino pré-escolar**], para a escola e para o próprio homem também. (...) Continuo a achar que tem muito a ver com a pessoa e não com o ser homem ou mulher. Os homens que eu conheço seguem os seus próprios modelos. Tentam ser mais criativos, dinâmicos... não sei, pelo menos, é a imagem que eu tenho (...). São mais sensíveis. É porque não vêm problema nenhum em estar com crianças, não têm aquele preconceito. (...) Os que conheço, claramente, são masculinos e continuam a ser masculinos. A sensibilidade é nesse sentido, de não terem preconceito... de gostarem de estar com crianças, de serem dinâmicos, criativos.” (E7, mulher)

“Eu acho que [**ser homem**] é igual a ser mulher, apenas são um pouco mais práticos e mais descontraídos do que nós (...). O fundamental é serem bons profissionais, o género vem depois. (...) Nós sabemos que eles têm formas de trabalhar diferentes. Não significa que exerçam de forma diferente. O resultado final é o mesmo. O caminho é que pode ser diferente. Mas eu acho que isso é que é uma mais-valia. Essa diferença, se for partilhada, pode trazer imensos benefícios para todos os educadores e educadoras, para as crianças e para a própria evolução

da educação de infância em Portugal.(...) Os homens são mais racionais, nós somos mais emotivas, reagimos logo como se fosse o fim do mundo. (...) O que se requer deles é que sejam bons profissionais e reúnam aquelas competências que já tinha referido. Depois, se são mais fortes ou racionais, isso são características secundárias, podem ajudar, mas não os definem como profissionais, nem como homens. “(E12, mulher)

### **Desconstrução de papéis e estereótipos de género**

Outro tema identificado revela um consenso entre os entrevistados e as entrevistadas quanto ao facto de os homens educadores de infância contribuírem para desconstruir os estereótipos de género na profissão. Entendem que, na prática, os homens trabalham para desmontar os papéis e os estereótipos de género existentes na sociedade, procurando acabar com eles, através da qualidade do seu trabalho e dos seus resultados, assentes num modelo de educação.

Eles encaram a situação como um desafio, querendo mostrar que conseguem fazer o mesmo que as colegas educadoras, com o mesmo valor e qualidade. Para tal, é necessário mudar a mentalidade das pessoas, através de competências pedagógicas, estratégias de trabalho e bons valores humanos, combatendo, deste modo, os papéis e estereótipos de género por via do trabalho e inteligência, e demonstrando que lidam bem com esta situação:

“Nós, homens, aceitamos os estereótipos? Eu aceito, mas tenho de tentar desmontá-los. Aceito-os porque a maioria, quem está à minha volta, tem os estereótipos por referência. Agora, enquanto educador de infância, profissional, eu tenho de desmistificar esses estereótipos. Tenho de proporcionar na educação pré-escolar que as meninas não brinquem só com bonecas e que os meninos não brinquem só com carrinhos. Eu tenho que, no desenvolvimento da minha tarefa e da minha profissão, encontrar estratégias para que tanto meninos como meninas tenham acesso a todas as ferramentas (...) que lhes seja possibilitado acabar com os estereótipos.” (E1, homem)

“Acho que acabam por olhar para isso como um desafio e querer mostrar que também fazem o mesmo que as educadoras fazem. No fundo, é para destruírem muros, destruírem ideias que vêm de há muitos anos já.” (E3, homem)

“São estereótipos. Quando se fala de estereótipos, tem de se mudar é na cabeça das pessoas. (...) Eu acho que esta profissão não exige nenhuma característica especial por parte do homem ou de uma mulher. Exige que sejam bons seres humanos, serem competentes naquilo que fazem, conhecerem bem aquilo que estão a fazer.” (E5, homem)

“Eles aceitam [os papéis estereotipados] e depois tentam combater, para, realmente, ter a visão do educador de infância de outra forma, de outra maneira. Sim, sim, eu acho que isso eles fazem. Eles tentam fazer isso.” (E10, mulher)

“Eu acho que eles podem e devem fazer as duas coisas. Aceitar os estereótipos não quer dizer que se concorde com eles. Eles podem aceitá-los e depois no dia a dia, através do seu trabalho estarem a combatê-los, fazendo com que estes papéis vão desaparecendo. Penso que os homens na educação de infância combatem e lidam com esta situação muito bem, são bastante inteligentes (risos).” (E12, mulher)

“Tentam combater [os papéis estereotipados] sim, tentam combater, através do seu bom trabalho e não propriamente em confronto direto. Mas por mostrar que também são bons profissionais, quando têm de o fazer, porque acho que a pessoa, só por si, como bom profissional, demonstra-o.” (E14, mulher)

### **Cuidados a ter na relação com as crianças**

Foi identificado outro grande tema relativo aos cuidados que os homens educadores devem ter na relação que têm com as crianças e de que forma isso condiciona o seu trabalho, devido às questões do abuso sexual e da pedofilia do Processo Casa Pia. Esta preocupação centra-se na questão do “toque físico” e nos limites desse toque, ou seja, até onde é que os homens educadores podem e devem ir sem correrem o risco de ficar sob suspeita de algo.

Segundo os entrevistados, após as polémicas com a questão da pedofilia, tiveram de adotar medidas que os protegessem a eles próprios, através da eliminação de determinados comportamentos e gestos que, antes, eram vistos como normais, mas que, atualmente, podem ser considerados como algo de negativo. Alguns não se sentem nada pressionados com esta questão, no entanto, por uma razão de segurança e proteção,

preferem mudar alguns dos seus comportamentos, realçando que a atenção e o carinho que transmitem às crianças continua a ser o mesmo. Situações como, por exemplo, pegar em crianças ao colo, dar abraços ou beijinhos são algumas das situações referidas pelos/as entrevistados/as como potenciais criadoras de suspeitas em relação aos homens educadores, algo que consideram irracional. Contudo, nos tempos que correm, é preciso saber lidar com a situação e ajustarem-se da melhor forma, continuando a fazer o seu trabalho e a criar relações de confiança e amizade com as crianças:

“Se eu, no início da minha carreira, estava com os meninos e estávamos todos sentados e até alguns meninos se sentavam ao meu colo, era uma coisa prática e sem maldade nenhuma, a partir de uma determinada altura, eu pensava “*Calma! Essa é uma postura que eu não posso ter enquanto homem.*” Porque pode alguém estar a ver aquilo e pode estar a considerar que está a enviesar a razão de se estar assim naquela posição. Ou seja, nós, homens, temos de estar alerta para a questão social... porque somos profissionais e, enquanto profissionais, temos de pensar que há aqui coisas que eu não posso fazer. Se há meninos que se querem vir sentar ao meu colo, eu digo: “*Sentas-te ao lado que a gente já fala.*” (E1, homem)

“Estando em contexto de educação, há que haver aqui um distanciamento que precisa de haver. Os educadores e as pessoas devem ter a capacidade de desenvolver uma competência que é o distanciamento da... distanciar um pouco a questão afetiva. Não é que não haja afetividade. Mas considerarem que sentar ao colo é mais afetivo do que sentarem ali ao lado. Mas temos de ter esse distanciamento (...). Os homens têm um peso em cima, sobre a questão da pedofilia e, estando na educação pré-escolar com crianças tão pequenas, “*Ai Jesus, isso, então, é que é mesmo...*”. (E1, homem)

“‘É educador, é homem, será que também vai dar abraços, será que também dá beijos...’ são coisas que as pessoas ficam ali a pensar.” (E3, homem)

“Há 15 anos, tivemos o processo da Casa Pia e qualquer homem na educação, qualquer homem em atividades em que estivéssemos em contacto com crianças, estávamos sobre um fogo intenso, sobre os holofotes. Há comportamentos que deixamos cair por autodefesa. Há colegas que dizem que até deixaram de sentar os meninos ao colo, porque estavam sempre a olhar. Não deixei cair

comportamentos, mas é notório que temos de ter alguma atenção. Há coisas que faríamos inconscientemente, em termos de gestos, de abraços, de beijos, se calhar, durante um tempo, houve ali uma espécie de autocensura e autogestão do comportamento.” (E2, homem)

“Sim, hoje em dia, as pessoas podem ter um bocadinho mais de medo disso, não é? E, aí, acho que, principalmente, os homens... se for uma mulher não é nada, mas se for um homem já *“vai que não sei quê e está ali a beijá-la”*. Isto é o preconceito, se calhar, das mulheres. Se for uma mulher a dar um beijinho na criança, não tem mal, mas se for um homem, se calhar já não fica bem, não sei. Hoje em dia, até há muito cuidado... E aí é um preconceito, lá está. Hoje em dia, por exemplo, nos países nórdicos, os educadores e as educadoras não podem manifestar assim muitos carinhos... Eu já li um artigo sobre isso e fiquei um bocado chocada, é um bocadinho pelas histórias que se têm lido ultimamente sobre a pedofilia.” (E7, mulher)

“É um desafio grande porque com tanta coisa que se ouviu aí da pedofilia e... um pai, aceitar, às vezes...” (E10, mulher)

### **Estratégias de gestão da situação**

O último tema identificado prende-se com a gestão da situação por parte dos homens educadores de infância, tendo os entrevistados e as entrevistadas percebido que eles o fazem com bastante facilidade, apontando algumas das estratégias por eles utilizadas para o efeito. Entre estas estão a capacidade de gerir muito bem estas situações, com muita calma e tranquilidade, tendo a capacidade para resolver de imediato qualquer situação que ocorra.

Os homens educadores são vistos como práticos e racionais, fazendo, muitas vezes, o seu trabalho sem pensar na questão do género. Por seu lado, os entrevistados admitem que, por vezes, têm algum cuidado nas conversas junto às colegas. Já as entrevistadas afirmam que quando os homens não querem ouvir algo, têm a capacidade de se abstrair e não ouvir, algo que as mulheres não conseguem fazer, segundo as mesmas.

Outra das estratégias enumeradas pelos/as educadores/as é a capacidade de os homens serem imparciais, conseguindo ouvir todas as colegas sem criar nenhum atrito, tentando sempre promover o espírito de equipa, através de atitudes positivas e diálogos

acerca dos papéis de cada um deles naquele contexto de trabalho. A coragem e a determinação para enfrentarem alguns preconceitos existentes na sociedade, focando-se apenas no seu trabalho, foram outras das características identificadas pelas mulheres relativamente aos homens educadores:

“Penso que será preciso alguma paciência e coragem, não propriamente para nos aturar, mas para enfrentar ainda os preconceitos que existem na nossa sociedade.” (E14, mulher)

“[Gerem] Com muita facilidade. Por serem práticos e racionais, acho que eles gerem isso com muita facilidade.” (E13, mulher)

“Olha, com bastante inteligência (risos). Com muita paciência, muita resiliência, muita força de vontade, muita calma e ponderação, mas, principalmente, acho que se forem determinados e focados naquilo que querem, conseguem lidar bem com qualquer adversidade que possam ter e gerir da melhor maneira este mundo que ainda é muito feminino.” (E12, mulher)

“Cabe-te a ti realmente teres este aspeto de imparcialidade e ouvir tudo por igual e não alimentares. (...) tentar promover que haja um espírito de equipa, que não se ligue aos aspetos negativos, mas sim aos aspetos positivos.” (E6, homem)

“É fazendo o meu trabalho, independentemente da questão do género.” (E5, homem)

“Com muito jogo de cintura; com muita gestão, muita aceitação e muita interrogação. (...) ‘interrogação’ é questionar, ajudar as pessoas, as mulheres, neste caso, ou quem está a trabalhar comigo, ajudá-los a questionar o papel de cada um e o desempenho de cada um.” (E1, homem)

#### Capítulo IV. Discussão de Resultados

O presente trabalho pretende analisar as dinâmicas de género ocorridas no ensino pré-escolar, um contexto profissional tradicionalmente feminino. Consiste na análise das experiências dos homens a exercer a profissão de educador de infância, enquanto pequena minoria, e das mulheres educadoras de infância, enquanto grupo dominante. É, especificamente, pretendido verificar se os resultados confirmam ou corroboram os resultados obtidos por Kanter (1977), ou seja, se os participantes deste estudo vivenciam as três consequências negativas associadas aos *tokens*, da elevada visibilidade, da polarização e da assimilação, e averiguar as estratégias que eles adotam para gerir a situação de desequilíbrio de género em que se encontram.

A análise dos resultados é feita numa perspetiva de género, considerando, nomeadamente, os estudos de Acker (1990), de Connell (2000, 2006), de Santos e Amâncio (2018), Williams (1992, 1995), de Yoder (1991) e de Zimmer (1988).

Foi, antes de mais, possível perceber que existe uma consciencialização de todos/as os/as entrevistados/as relativamente às desigualdades de género (Santos e Amâncio, 2018) existentes na nossa sociedade e, especificamente, aos desequilíbrios de género na área da educação.

Em relação ao ensino pré-escolar, é notória a diferença numérica entre homens e mulheres, contudo, este contexto não se revela demasiado hostil para os homens educadores, como indicam os estudos de Williams (1992, 1995) e Santos e Amâncio (2018). Apesar das barreiras e obstáculos que sentiram no início da sua carreira, os educadores consideram que não são discriminados negativamente como se verifica noutros contextos marcados pelo género (i.e., *genderizados*). O ensino pré-escolar apresenta-se, assim, como um contexto em que, embora existam algumas desigualdades de género, é possível combatê-las num futuro próximo, visto que os seus profissionais são recetíveis a isso, para além de demonstrarem interesse em que exista um maior equilíbrio numérico entre homens e mulheres, de forma a tornar a profissão mais abrangente, diversificada e completa, acabando também por contribuírem para uma maior diminuição das desigualdades de género existentes.

É importante reformular a representação simbólica do educador de infância (Gamble & Wilkins, 1997), contribuindo, assim, para o desaparecimento de estereótipos de género existentes atualmente na nossa sociedade, que não favorecem o papel do educador de infância homem.

Segundo Gamble e Wilkins (1997), existem aspetos responsáveis pelo número reduzido de homens educadores de infância, como a pressão dos/as familiares e amigos/as e o facto de terem de trabalhar apenas com mulheres, no entanto, estes pressupostos não se verificaram neste estudo, com os entrevistados a rejeitar totalmente estas premissas.

Procurando responder ao primeiro objetivo específico deste estudo, e considerando as três consequências negativas apontadas por Kanter (1977), foi possível verificar que, no caso da visibilidade, existe, efetivamente, uma maior visibilidade dos homens neste contexto marcadamente feminino por serem escassos e que estes sentem alguma pressão e necessidade de provarem as suas competências. Contudo, tal verifica-se apenas no início das suas carreiras quando ainda têm poucos conhecimentos, ou seja, o facto de sentirem uma maior pressão para um melhor desempenho não está, segundo eles, relacionado com serem uma pequena minoria no contexto, mas sim por terem pouca experiência, acabando por ser vítimas da própria inexperiência, deixando-os suscetíveis a pressões exteriores. Admitem que, mais tarde, já com a experiência, por vezes, ser homem até é uma mais-valia neste contexto profissional, na linha de outros contextos (Williams, 1992, 1995; Zimmer, 1988). Sentem que, por serem uma pequena minoria, é mais fácil as colegas saberem os seus nomes e quem eles são no contexto de trabalho e, além disso, sentem que os seus erros são mais notados, mas também os seus sucessos, por isso, não sentem que seja algo que os prejudique tal como já foi verificado noutra estudo, centrado no primeiro ciclo do ensino básico (Santos & Amâncio, 2018).

No caso da segunda consequência negativa, a polarização, percebe-se que existe uma divergência entre os homens e as mulheres entrevistados/as. As mulheres não sentem que exista alguma diferenciação entre homens e mulheres, enaltecendo a igualdade de género, enquanto que os homens sentem que essa diferenciação existe, percebendo que esta acaba, em alguns casos, por ser positiva para eles, como se verificou também nos estudos de Williams (1992, 1995) e Santos e Amâncio (2018). Eles nunca se sentiram excluídos dos grupos, sendo que as suas integrações têm sido sempre feitas de forma positiva no contexto de trabalho. Porém, não registámos nenhuma vantagem dos homens, em relação às mulheres, na questão de terem maior probabilidade a ascenderem a cargos de topo (Connell, 2002, 2006), ou seja, não verificámos o fenómeno do *glass escalator*, identificado por Williams (1992, 1995), sendo os cargos de direção presididos, na sua maioria, por mulheres. Referem que são sempre feitas comparações entre homens e mulheres, mas consideram isso como ‘normal’, por serem uma pequena minoria no contexto. Contudo, realçam que essas comparações são baseadas na profissão, ou seja,

são centradas no desempenho e na forma de trabalhar na profissão, e não no género. Não deixam de frisar que esta comparação também é feita devido às características físicas e biológicas dos homens e das mulheres, suscitando alguma curiosidade em perceber como é que os homens irão fazer determinada tarefa, se irão agir e comportar-se da mesma maneira que elas. Porém, não sentem que exista uma discriminação negativa por parte das colegas pelo facto de eles serem homens na profissão (Santos & Amâncio, 2018).

Quanto à última consequência negativa, a assimilação, entrevistados e entrevistadas apresentam um discurso de igualdade, contudo, ao longo das entrevistas, vão revelando diferenças entre ser homem e ser mulher (Amâncio, 1992, 1994) na educação de infância, devido ao fator curiosidade e novidade. São inúmeras algumas características que os homens possuem, em comparação com as mulheres, que, segundo os/as entrevistados/as, se revelam uma vantagem para os homens no contexto. Contudo, referem, uma vez mais, que tal não se deve ao género, mas sim às personalidades das pessoas em questão. Mas os homens são, em geral, percebidos como profissionais com uma postura e maneira de trabalhar mais prática do que a das mulheres (Acker, 1990), o que lhes facilita a gestão de situações de tensão ou de *stress* que possam ocorrer em contexto de trabalho. O facto de serem uma pequena minoria num contexto feminino, faz com que os homens sejam vistos como resilientes e corajosos, por terem de lidar com algumas questões sensíveis, como o toque físico nas crianças. É salientada a questão da pedofilia como um dos grandes problemas e constrangimentos que os homens têm de lidar e gerir da melhor forma, suscitando nos homens alguns receios, dando origem a estratégias de autodefesa, nomeadamente, na questão de contactar com as crianças através do toque físico. Segundo Williams (1992, 1995), as experiências negativas que os homens, geralmente, vivenciam são provenientes de pessoas de fora da organização. O mesmo verifica-se neste estudo, sendo, normalmente, os pais os responsáveis por esta pressão colocada nos educadores. A questão da orientação sexual dos educadores também é alvo de discussão por parte de pessoas não pertencentes à organização, existindo uma vigilância por parte dos pais, homens, sobre os educadores de infância, tal como Connell (2002, 2006) identificou como masculinidade subordinada. Os educadores admitem adotar estratégias como, por exemplo, não colocar as crianças ao colo ou dar beijinhos, para evitarem situações de desconforto e de desconfiança por parte de quem os rodeia. Esta questão é percebida como a grande consequência negativa que os homens têm de enfrentar, em comparação com as mulheres, que não têm nenhum tipo de problemas ligados a esta questão.

As mulheres percecionam os homens como diferentes, não só em termos físicos, mas também ao nível da personalidade, como, por exemplo, o facto de terem, em geral, uma maior capacidade de simplificação e resolução de problemas, corroborando, assim, o segundo processo interativo proposto por Acker (1990), que se refere às representações simbólicas de género difundidas na cultura organizacional e que criam a percepção de que existem características e competências que se destinam aos homens, por serem consideradas “masculinas” e estarem associadas à figura/símbolo do homem.

No entanto, as entrevistadas afirmam que tal não é requerido dos homens, identificando a necessidade de serem bons profissionais e bons colegas, pois é isso que se espera deles. É verdade que os homens são vistos como diferentes, são reconhecidos pela forma diferente de trabalhar, contudo, o resultado é o mesmo, ambos produzem bons resultados, cada um/a com as suas formas de trabalhar, não existindo qualquer tipo de desconforto ou animosidade em relação a esta situação. É consensual que os homens educadores, apesar de trabalharem num contexto feminino, não adotam posturas femininas, nem as procuram adotar, sendo enaltecidos pelas colegas educadoras por isso. Tal demonstra que não há uma necessidade da parte dos homens em adotar qualquer comportamento feminino num contexto em que as mulheres estão em larga maioria. Não existe, portanto, nenhuma espécie de pressão psicológica e social sobre os homens educadores (Zimmer, 1988) que os faça sentir que não podem ser eles próprios no seu contexto de trabalho, antes pelo contrário, têm bastante liberdade e espaço para serem quem são e expressarem-se da forma que acharem mais adequada à sua pessoa, à sua personalidade.

Podemos, assim, concluir que não foram verificados, na sua totalidade, os mesmos resultados que os estudos de Sargent (2004, 2005). De facto, embora os homens experimentem alguma discriminação, não sofrem as mesmas consequências negativas que Kanter (1977) identificou no seu estudo, ou seja, embora se verifiquem algumas partes associadas ao “fenómeno do *tokenism*”, não se registam as três consequências negativas identificadas pela autora que os prejudique. Pelo contrário, embora sejam uma pequena minoria, estes vivenciam experiências e consequências relativamente positivas no seu contexto profissional (Williams, 1992, 1995). De facto, foram identificados alguns discursos por parte dos entrevistados em que estes admitem que ser homem neste contexto é, por vezes, uma mais-valia para eles, o que vai ao encontro dos resultados do estudo de Zimmer (1988), em que os homens *tokens* perceberam vantagens numa profissão feminina.

Em suma, os resultados deste estudo indicam que os homens educadores não vivenciam as três consequências negativas identificadas por Kanter (1977), contudo, vivenciam algumas situações negativas, na linha do estudo de Santos e Amâncio (2018), entre as quais se salienta a questão do ‘toque físico’ e aproximação às crianças. Tal não retira que, em determinados momentos, os homens não vivenciem situações positivas, tendo noção das mesmas e continuando a usufruir dessas mesmas consequências positivas (Williams, 1992, 1995; Zimmer, 1988).

Em relação ao segundo objetivo específico, que consiste na análise das estratégias adotadas pelos homens para gerirem a situação de desequilíbrio de género em que se encontram, podemos afirmar que os homens demonstram uma grande facilidade nesta gestão, devido à postura calma e tranquilidade com que abordam os desafios e objetivos da sua atividade profissional. A capacidade de reação que demonstram em situações imprevistas ou de maior *stress*, revela-se uma ferramenta bastante útil na interação com as colegas educadoras, pois estas veem neles alguém com capacidades e competências que são úteis para o funcionamento e dinâmica da instituição onde trabalham. Ao contrário do que Zimmer (1988) defendeu, que os homens, enquanto maioria apresentem enormes resistências às mulheres, neste caso, não se verificou esse fenómeno com as mulheres, o que facilita também a ação dos homens e o seu papel dentro do grupo de trabalho, onde são bem-vindos.

O facto de os educadores não pensarem na questão do género, mantendo-se concentrados apenas no seu trabalho, faz com que sobressaia uma forma de trabalhar mais racional, menos emotiva, possibilitando-lhes uma abstração relativa a assuntos irrelevantes, o que permite evitar bastantes conflitos. A imparcialidade, referida pelos homens e mulheres entrevistados/as, parece ser o elemento essencial para que seja possível gerir esta situação da melhor maneira, pois é devido a esta imparcialidade, que os educadores têm na interação com as colegas, que lhes é possível obter um papel conciliador e unânime no grupo de trabalho em que estão inseridos, pois são vistos como alguém que contribui para o bom ambiente de trabalho, surgindo como um suporte emocional para as colegas, ao contrário do que Acker (1990) apontou, pois atribuiu esta capacidade apenas às mulheres, verificando-se neste estudo que os homens também possuem uma grande capacidade de suporte emocional, que lhes irá facilitar depois a gestão de qualquer situação relacionada com o género ou as minorias.

Concluindo, os resultados deste estudo não foram idênticos aos de Sargent (2004, 2005), rejeitando, assim, a ideia de que os homens *tokens* experienciam as mesmas

consequências negativas que Kanter (1977) identificou com mulheres *tokens*, contudo não podemos afirmar que a cultura de género identificada por Connell (2006) se verifica neste contexto profissional, pois os resultados não nos indicaram a existência de diferenças que fossem salientes e relevantes em relação à ordem de género defendida pela autora. Existem algumas discriminações positivas, tal como Williams (1992, 1995) e Santos e Amâncio (2018) apresentaram, mas não podemos afirmar que exista uma desigualdade de género neste contexto, pois os resultados mostram-nos o inverso, ou seja, que neste contexto existe uma aproximação à igualdade de género.

Para finalizar, resta-nos referir algumas das limitações deste estudo. Este baseou-se numa abordagem qualitativa, recorrendo à técnica da entrevista individual e integrando uma amostra de pequena dimensão, não nos sendo possível generalizar os resultados. O difícil acesso a educadores de infância foi um grande obstáculo, pelo reduzido número de homens existente, pela dificuldade em estabelecer o contacto, assim como em obter respostas positivas à colaboração neste estudo, para além de estarem bastante dispersos, em termos de localização pelo distrito de Lisboa, o que dificultou o agendamento de entrevistas e conciliação de horários.

É importante referir a conduta que os homens educadores demonstram no seu contexto de trabalho, assim como as pares, mulheres, que se revelaram integradoras e interessadas em contribuir para o desenvolvimento da profissão em termos proporcionais. É necessário que os homens se mantenham focados em transmitir a mensagem de que o que é fundamental é a qualidade e a competência do profissional e não outras questões negativas, sem nunca modificarem comportamentos por não serem vistos como pertencentes a determinado grupo social, pois isto poderia originar um retrocesso na mentalidade e evolução das pessoas em relação aos educadores de infância. Este desenvolvimento terá de ser feito também com a colaboração das educadoras mulheres, que serão fundamentais na evolução e expansão da profissão, devido à sua dimensão numérica e preponderância na área, sendo responsáveis por criar uma cultura organizacional positiva e integrativa em relação aos homens educadores e restantes membros da comunidade escolar (pais, mães, auxiliares e alunos/as).

Propomos que, em estudos futuros, se realize um estudo com uma amostra maior, de forma a perceber se os resultados obtidos são claros e coerentes com os apresentados no presente estudo, permitindo, desta forma, uma melhor análise às consequências sentidas pelos/as educadores/as. A existência de uma possível colaboração entre a Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI) e equipas de investigação que

estudem questões relacionadas com as dinâmicas de género na educação e no ensino, de forma a facilitar um maior acesso aos/às profissionais e a consciencializá-los/as da importância destes estudos para um ensino e educação melhores e com mais igualdade de género, é outra sugestão que nos parece ser benéfica. Seria, também, interessante perceber se existem diferenças em relação às consequências, obstáculos e estratégias entre educadores a lecionar no ensino público e educadores a lecionar no ensino privado.

Apesar das limitações, este estudo permitiu-nos aprofundar o conhecimento sobre o ensino pré-escolar em Portugal numa perspetiva de género. O estudo apresenta-se, assim, como um contributo para a investigação sobre género e educação pré-escolar, em particular para o estudo dos homens neste contexto profissional marcadamente feminino, sobre o qual a investigação continua a ser muito escassa.

### Referências

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender and Society*, 4, 139-158. doi: <https://dx.doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Amâncio, L. (1992). As assimetrias nas representações do género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-22.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Amâncio, L. (2005). Reflections on science as a gendered endeavour: changes and continuities. *Social Science Information*, 44, 65-83. doi: <https://dx.doi.org/10.1177/0539018405050444>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: <https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carreiras, H. (2004). Mulheres em contextos atípicos: lógicas de exclusão e estratégias de integração feminina nas Forças Armadas. *Etnográfica*, 8, 91-115.
- Casaca, S. F., & Lortie, J. (2017). *Handbook on gender and organizational change*. Turin, Italy: International Training Centre of the International Labour Organization. Retirado de [https://issuu.com/itcilo/docs/handbook\\_on\\_gender](https://issuu.com/itcilo/docs/handbook_on_gender)
- Connell, R. (2006). Glass ceilings or gendered institutions? Mapping the gender regimes of public sector worksites. *Public Administration Review*, 66, 792-960. doi: <https://dx.doi.org/10.1111/j.15406210.2006.00652.x>
- Connell, R. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press
- Cooney, M., & Bittner, M. (2001). Men in early childhood education: Their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 77-82. doi: <https://dx.doi.org/10.1023/A:1012564610349>
- Correia, I. (2007). Formação e caminhos de profissionalidade na educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 8-13.
- Costa, M. (1998). *A Construção social da identidade do educador de infância*. Braga: Edições APPACDM.
- Delgado, C. A. P. C. (2016). *Dinâmicas de género na Polícia Judiciária: Análise em contexto maioria e minoria (Dissertação de Mestrado)*, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.

- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education* 20(4), 309–323. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Gamble, R., & Wilkins J. (1997). Beyond tradition: Where are men in elementary education?, *Contemporary Education*, 68, 187-193.
- Kanter, R. (1977). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *The American Journal Sociology*, 82, 965-990. doi: <https://dx.doi.org/10.1086/226425>
- Margalha. H. (2009). A Feminização na educação básica: Os docentes do género masculino na educação de crianças (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Morais, P. S. (2019). Dinâmicas de género num contexto profissional masculino: o caso da Força Aérea Portuguesa (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (1999). Estereótipos de género. Cadernos Coeducação. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Santos, M. H., & Amâncio, L. (2014). Sobreminorias em profissões marcadas pelo género: consequências e reações. *Análise Social*, 212, 700-726.
- Santos, M., & Amâncio, L. (2018). Gender Dynamics in elementary school teaching: The advantages of men. *European Journal of Women's Studies*, 26(2), 1-16. doi: <https://dx.doi.org/10.1177/1350506818802468>
- Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place: Men caught in the gender bind of early childhood education. San Diego State University. *The Journal of Men's Studies*, 12, 173-192. doi: <https://dx.doi.org/10.3149/jms.1203.173>
- Sargent, P. (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52, 251-259. doi: <https://dx.doi.org/10.1007/s11199-005-1300-x>
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: hidden advantages for men in the 'female' professions. *Social Problems*, 39, 253-267. doi: <https://dx.doi.org/10.2307/3096961>
- Williams, C. L. (1995). *Still a Man's World. Men who do "Women's Work"*. London: University of California Press.

- Yoder, J. D., & Sinnett, L. M. (1985). Is it all in the numbers? A case study of tokenism. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 413-418. doi: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1471-402.1985.tb00890.x>
- Yoder, J. D. (1991). Rethinking tokenism: looking beyond numbers. *Gender and Society*, 5, 178-192. doi: <https://dx.doi.org/10.1177/089124391005002003>
- Zimmer, L. (1988). Tokenism and women in the workplace: the limits of gender-neutral theory. *Social Problems*, 35, 64-76.

**Fontes**

- Diário da República (2001): Decreto - Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Consultado em <https://dre.pt/home/-/dre/631837/details/maximized>, a 21/02/2020. PORDATA (2018). *Docentes do sexo masculino em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Retirado de [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).
- PORDATA (2018). *Docentes do sexo feminino, em percentagem, em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Retirado de [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

**Anexos**

## **Anexo A - Consentimento informado**

### **Experiências e Estratégias no Ensino Pré-Escolar**

Esta entrevista integra-se no projeto de dissertação, realizado no âmbito do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), sob a orientação da Doutora Maria Helena Santos, investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-IUL), que tem como objetivo geral analisar a perceção das/os entrevistadas/os sobre as experiências dos educadores no Ensino Pré-escolar, bem como as suas estratégias de integração neste contexto profissional.

A entrevista será realizada de forma individual e gravada em áudio para garantir que a informação obtida seja tratada de forma integral e o mais completa possível, com a maior imparcialidade, garantindo total anonimato e confidencialidade da informação recolhida. Desta forma, os resultados deste estudo poderão ser publicados.

A pessoa entrevistada poderá negar a sua participação ou deixar de participar a qualquer momento sem sofrer qualquer prejuízo.

#### **Termo de Consentimento Informado**

Fui informada/o dos objetivos do estudo e da utilização da informação recolhida através da entrevista individual, autorizando, desta forma, o registo áudio da mesma. O material desta entrevista será utilizado exclusivamente para efeitos científicos, mantendo total anonimato e confidencialidade dos dados obtidos.

Tendo tomado conhecimento sobre a informação do estudo disponível, declaro aceitar participar

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_/\_\_\_/2019

**Mestrando:** Eduardo Cruz

**E-mail:** [Eduardo\\_Cruz@iscte-iul.pt](mailto:Eduardo_Cruz@iscte-iul.pt)

**Anexo B - Questionário Dados Sociodemográficos**

<b>N.º da entrevista</b>	
<b>Data de nascimento ou idade</b>	
<b>Nacionalidade (país de origem)</b>	
<b>Naturalidade (cidade)</b>	
<b>Estado civil</b>	
<b>Filhas/os</b>	
<b>Habilitações Literárias</b>	
<b>Ano em que começou a exercer a profissão, (anos de experiência)</b>	
<b>Escola onde trabalha atualmente</b>	
<b>Cargo que ocupa</b>	
<b>Quem está na Direção da Escola (homem ou mulher)</b>	
<b>Outra informação relevante</b>	

## **Anexo C - Guião de entrevista a educadores**

### **1. Ingresso na Educação e Percorso de Carreira - Razões, motivações ou fatores que o levaram a optar pelo ensino pré-escolar.**

Quando decidiu ser educador de infância? Como foi que entrou para esta profissão?

Por que optou pelo ensino pré-escolar? Foi a 1ª opção?

Causou reações por parte da família, amigas/os, etc.?

Como correu o processo de integração e adaptação na profissão? Encontrou algumas barreiras ou obstáculos ao longo da sua vida profissional?

Ouviu algum tipo de comentário por ser homem e ter uma profissão que é vista como uma profissão de mulheres?

### **2. Contexto Profissional Atual**

*Perceber como se sente com o que faz*

Qual o aspeto mais gratificante da sua profissão?

#### ***2.1. Perceber se sente uma maior visibilidade por ser homem no contexto profissional feminizado***

Quem acha que é mais visível ou foco de maior atenção no ensino pré-escolar, os homens ou as mulheres?

Sabe quantas mulheres/homens existem no seu contexto de trabalho?

Todos sabem os seus nomes ou quantos homens são na sua escola?

Pessoalmente, sente-se mais visível por ser homem?

Todos sabem o seu nome e o conhecem?

Alguma vez sentiu a necessidade de provar as suas competências ou pressões para um melhor desempenho?

Sente que os seus erros ou sucessos são mais notados do que os das mulheres (a maioria)?

Sente que está sob uma vigilância permanente de quem o rodeia?

**2.2. *Perceber se sente que há um contraste ou polarização exageradas das diferenças entre os homens e as mulheres, no ensino pré-escolar***

Em relação ao contexto profissional, já alguma se sentiu tratado de forma diferente das colegas mulheres por ser homem? Os homens são tratados de outra forma? Qual?

Sente que, por vezes, são feitas comparações entre homens e mulheres, isto é, que há tratamentos diferenciados por ser homem?

Já alguma vez se sentiu excluído (por exemplo, das conversas, das saídas com colegas, etc.) ou ignorado pelas colegas? Alguma vez observou algum colega ser discriminado, de alguma forma, por ser homem?

Em suma, já sentiu algum obstáculo à sua aceitação, integração ou adaptação, ou assédio, ou restrições, ou suspeição, ou resistências por parte das colegas?

**2.3. *Perceber se sente que há uma assimilação aos papéis estereotípicos do seu grupo***

O que é ser homem no ensino pré-escolar? Há vantagens ou desvantagens? Conte-me as suas experiências enquanto homem.

Quais acha que são as expectativas das suas colegas face a si, enquanto homem, a exercer a profissão de professor/educador? E o que esperam das colegas mulheres?

Pensa que elas acham que exerce a sua profissão de forma diferente, enquanto homem?

Pensa que as características geralmente associadas aos homens (e.g., que são, em geral, percebidos como sendo fisicamente mais fortes, racionais, objetivos, etc.) são assimiladas aos professores do ensino pré-escolar? É isso que se requer deles?

Sente que, no ensino pré-escolar, os homens tendem a assumir posturas tradicionalmente femininas? Ou sente que, mais do que combater os papéis estereotipados, aceitam-nos?

**3. Gestão da situação**

Sendo um homem num “mundo de mulheres”, como gere a situação?

#### **Anexo D - Guião de entrevista a educadoras**

##### **1. Ingresso na educação e percurso de carreira - *Razões, motivações ou fatores que o levaram a optar pelo ensino pré-escolar.***

Quando decidiu ser educadora de infância? Como foi que entrou para esta profissão?

Por que optou pelo ensino pré-escolar? Foi a 1ª opção?

Causou reações por parte da família, amigas/os, etc.?

Como correu o processo de integração e adaptação na profissão? Encontrou algumas barreiras ou obstáculos ao longo da sua vida profissional?

##### **4. Contexto Profissional Atual**

*Perceber como se sente com o que faz*

Qual o aspeto mais gratificante da sua profissão?

##### **4.2. *Perceber se sente que os homens têm maior visibilidade no contexto profissional feminizado***

Quem está mais visível ou foco de maior atenção no ensino pré-escolar, os homens ou as mulheres?

Sabe quantas mulheres/homens existem no seu contexto de trabalho?

Todos sabem os seus nomes ou quantos homens são na sua escola?

Acha que eles sentem a necessidade de provar as suas competências ou pressões para um melhor desempenho?

Sente que os erros ou os sucessos deles são mais notados do que os das mulheres (maioria)?

##### **4.3. *Perceber se sente que há um contraste ou polarização exagerada das diferenças entre os homens e as mulheres, no ensino pré-escolar***

Em relação ao contexto profissional, já alguma vez sentiu que os homens foram tratados de forma diferente das mulheres por serem homens? Os homens são tratados de outra forma? Qual?

Sente que, por vezes, são feitas comparações entre homens e mulheres, isto é, que há tratamentos diferenciados por serem homens?

Já alguma vez sentiu que eles foram excluídos (e.g., das conversas, das saídas com as colegas, etc.) ou ignorado pelas colegas? Alguma vez observou algum colega ser discriminado, de alguma forma, por ser homem?

Em suma, já sentiu algum obstáculo à aceitação deles, ou à integração/adaptação, ou assédio, ou restrições, ou suspeição, ou resistências por parte das colegas?

#### ***4.4. Perceber se sente que há uma assimilação aos papéis estereotípicos do seu grupo***

O que é ser homem no ensino pré-escolar? Há vantagens ou desvantagens? Conte-me as suas experiências sobre homens.

Quais acha que são as vossas expectativas, enquanto colegas, face aos homens, a exercer a profissão de professor/educador? E o que esperam das colegas mulheres?

Pensa que as mulheres acham que os homens exercem a profissão de forma diferente, enquanto homens?

Pensa que as características geralmente associadas aos homens (e.g., que são, em geral, percebidos como sendo fisicamente mais fortes, racionais, objetivos, etc.) são assimiladas aos professores do ensino pré-escolar? É isso que se requer deles?

Sente que, no ensino pré-escolar, os homens tendem a assumir posturas tradicionalmente femininas? Ou sente que, mais do que combater os papéis estereotipados, aceitam-nos?

### **3. Gestão da situação**

Sendo homens, num “mundo de mulheres”, com tudo o que isso implica, como acha que eles gerem a situação?