



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Género e ensino secundário: Dinâmicas entre professores e professoras

Maria Catarina Pequito Delgado

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Maria Helena Santos, Investigadora Integrada

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

Setembro, 2021



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Género e ensino secundário: Dinâmicas entre professores e professoras

Maria Catarina Pequito Delgado

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Maria Helena Santos, Investigadora Integrada

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

Setembro, 2021

Agradecimentos

Chega ao fim uma etapa muito importante da minha vida, e quero agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a crescer, que tornaram este percurso mais leve e me reconfortaram nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, pela presença, pela disponibilidade e apoio constante, por ter sempre uma palavra de incentivo e por tudo o que me ensinou.

Aos meus pais, obrigada por confiarem em mim, por me terem ensinado que só é impossível se não tentarmos, por me transmitirem segurança e conforto, por me deixarem voar e seguir os meus sonhos. A vocês, obrigada por estarem sempre de coração e por me transmitirem todos os dias que juntos seremos sempre mais fortes.

Ao meu irmão, que me transmite a confiança e a segurança de que enquanto nos tivermos um ao outro não estaremos sozinhos, que me faz soltar as maiores gargalhadas, que me escuta mesmo quando não percebe o que lhe digo e se preocupa genuinamente comigo.

Ao meu namorado, o meu companheiro, o meu maior apoio emocional, o que me dá a mão quando quero desistir e me abraça quando tudo parece não fazer sentido. A ti, um enorme obrigada por me ensinares a olhar para a vida de forma mais tranquila e positiva e por acreditares mais em mim do que eu mesma.

À minha família, obrigada por me fazer sentir especial, por me acompanhar e apoiar em todas as decisões. Um obrigada especial à minha Rosita, a minha avó, que nunca deixa que nada me falte e que mesmo não percebendo o que é escrever uma dissertação, está presente sem questionar, preocupando-se apenas com a minha felicidade.

Ao Diogo, por ser o meu irmão de coração, por ser, para mim, a personificação daquilo que é a amizade. À Ana Rita e à Daniela, por serem o ombro amigo, por terem sempre uma palavra reconfortante e por estarem do meu lado em qualquer circunstância. Às minhas “babás” por acreditarem sempre em mim, por se preocuparem e por cada uma de vocês ter um papel tão importante na minha vida. À Mariana e às duas Anas da minha vida, por serem as melhores companheiras e amigas que a vida académica me poderia dar, por se manterem próximas mesmo quando as nossas escolhas nos separaram fisicamente, obrigada. Aos meus restantes amigos e amigas que, embora tenham caminhos completamente diferentes, estão comigo incondicionalmente.

Resumo

A presente dissertação pretendeu analisar as dinâmicas de género que ocorrem no ensino secundário, contexto marcadamente feminino onde os homens representam uma minoria. Para tal, integrou um estudo qualitativo que teve como objetivos analisar as experiências vivenciadas pelos professores neste contexto profissional, enquanto homens e enquanto minoria; as estratégias adotadas por estes para gerirem a situação de desequilíbrio de género existente; e as perspetivas das suas pares (professoras), enquanto grupo dominante. Pretendeu, especificamente, verificar se os homens experienciam as consequências negativas identificadas por Kanter (1977, 1993), num estudo com mulheres em condição de extrema minoria (i.e., *tokens*), associadas à elevada visibilidade, polarização e assimilação.

Empiricamente, este estudo contou com a realização de 16 entrevistas individuais semiestruturadas a oito professores e oito professoras, com idades compreendidas entre os 36 e os 59 anos. Os resultados foram analisados através da análise temática de Braun e Clarke (2006), metodologia que permitiu identificar seis grandes temas relativos: aos juízos assimétricos sobre a escolha da profissão, aos desequilíbrios de género existentes na profissão; à valorização da entrada dos homens no ensino secundário; à in/visibilidade dos professores; da não polarização à polarização benéfica das diferenças; e à assimilação aos papéis estereotípicos masculinos. Concluímos que estes professores não experienciam as dinâmicas negativas do *tokenism* (Kanter, 1977, 1993) no seu contexto profissional, pelo contrário, acabam por ter diversos privilégios. Parece existir um ambiente dominado pela igualdade, em termos das relações de género, sentindo-se integrados e valorizados profissionalmente.

Palavras-chave: Ensino Secundário; *Tokenism*; Género; Igualdade.

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 occur in high school education, a markedly female context where men represent a minority. To this end, it was part of a qualitative study that aimed to analyze the experiences of secondary school teachers in the professional context, as men and as a minority; the strategies adopted by them to manage the inequality situation; and the perspectives of their peers (female teachers), as a dominant group. It specifically intended to verify whether men experience the negative consequences identified by Kanter (1977, 1993) with women in an extreme minority condition (i.e., tokens) associated with high visibility, polarization and assimilation.

Empirically, this study included 16 individual semi-structured interviews with eight male teachers and eight female teachers, aged between 36 and 59 years. The results were analyzed using the thematic analysis of Braun and Clarke (2006), a methodology that identified six major themes related to: asymmetric judgments about the choice of profession, gender imbalances in the profession, valuing the entry of men into teaching high school, to the in/visibility of teachers, from non-polarization to beneficial polarization of differences and assimilation to stereotypical male roles. We conclude that these teachers do not experience the negative dynamics of tokenism (Kanter, 1977, 1993) in their professional context, on the contrary, they end up having several privileges. There is an environment dominated by equality, in terms of gender relations, feeling integrated and professionally valued.

Keywords: High School Education; Tokenism; Gender; Equality.

APA's classification codes: 2900 Social Processes & Social Issues; 2970 Sex Roles & Women's Issues

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I. Revisão de Literatura	3
1.1. Caracterização do objeto de estudo	3
1.2. <i>Tokenism</i> – a relevância da proporção numérica.....	5
1.3. <i>Tokenism</i> - uma perspectiva de género.....	8
1.4. Assimetria simbólica de género.....	12
1.5. Homens em profissões atípicas: O caso do Ensino	13
Capítulo II. Método	19
2.1. Participantes.....	19
2.2. Procedimento	20
2.3. Instrumentos	21
2.4. Análise de dados	21
Capítulo III. Resultados.....	23
1. Juízos externos assimétricos sobre a escolha da profissão.....	23
2. Desequilíbrios de género na profissão	25
3. Valorização da entrada de homens no ensino secundário	27
4. In/visibilidade dos professores	29
5. Da não polarização à polarização benéfica	32
6. Assimilação aos papéis estereotípicos masculinos.....	36
Capítulo IV. Discussão.....	43
Fontes	49
Referências	51
Anexos.....	57

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Taxa de crescimento médio anual de professores e professoras no ensino secundário.....	4
Quadro 1. 2. Número e percentagem de professores e professoras no 3º ciclo e secundário	5

Índice de Figuras

Figura 1. 1.Tipo de grupos resultantes da representação proporcional da relação entre duas categorias sociais.....	7
Figura 2. 1. Anos de experiência por pessoa entrevistada	19
Figura 3. 1. Mapa de temas e subtemas.....	23

Glossário de Siglas

Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo

Introdução

Apesar da evolução positiva registada nos últimos anos, os desequilíbrios de género permanecem em várias profissões (Shen-Miller & Smiler, 2015; Santos & Amâncio, 2014; Amâncio & Santos, 2021), existindo profissões marcadamente mais masculinas, como é o caso da Polícia Judiciária (e.g., Almeida, 2006; Delgado, 2016), da medicina (e.g., Marques, 2011; Santos, et al., 2015) e da Força Aérea (e.g., Capelo, 2020; Morais, 2019), e outras mais femininas, como é o caso do ensino básico (Drudy, 2008; Santos & Amâncio, 2018), da enfermagem (Santos & Amâncio, 2019; Simões & Amâncio, 2004) e do serviço social (Williams, 1992).

O ensino, sendo uma ocupação marcadamente feminina, torna-se o contexto ideal para analisar as experiências dos homens em profissões “atípicas”, em termos de género (Cognard-Black, 2004). Alguns autores e autoras já se debruçaram sobre este contexto, explorando dois níveis de ensino, a educação pré-escolar (e.g., Cruz, 2020; Sarmiento, 2004) e o 1º ciclo do ensino básico (e.g., Cognard-Black, 2004; Santos & Amâncio, 2018), nos quais analisaram, nomeadamente, as experiências e as consequências a que os educadores e os professores estão sujeitos numa profissão dominada por mulheres. No entanto, não existe, a nosso conhecimento, estudos realizados numa perspetiva de género centrados nas experiências dos professores no ensino secundário, contexto onde se tem vindo a observar um aumento crescente de mulheres desde 1977, e no qual os homens continuam a ser uma minoria (28,3%) (Pordata, 2020), mas não tão baixa como nos ciclos abaixo.

Assim, numa perspetiva de género, o ensino secundário constitui o objeto de estudo da presente dissertação, procurando-se, teórica e empiricamente, aprofundar os conhecimentos relativos a este contexto profissional e analisar as dinâmicas que nele ocorrem, colmatando a lacuna existente nesta área de investigação.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos distintos. No primeiro capítulo será realizada a revisão de literatura, que integra a caracterização do objeto de estudo e o quadro teórico mais relevante no âmbito da temática. No segundo capítulo será referida a metodologia adotada, especificamente, os/as participantes envolvidos/as, o procedimento, os instrumentos utilizados e a estratégia analítica adotada. De seguida, serão apresentados os resultados obtidos. No último capítulo será realizada a discussão dos resultados, confrontando-os com a literatura existente, e serão apresentadas as limitações do estudo e sugeridos estudos futuros.

Capítulo I. Revisão de Literatura

1.1. Caracterização do objeto de estudo

As organizações são regimes de género que, frequentemente, produzem e perpetuam as desigualdades entre homens e mulheres enraizadas na sociedade (Santos & Amâncio, 2014). O ensino é um dos contextos onde ocorrem desequilíbrios e desigualdades de género (Cognard-Black, 2004), sendo uma profissão cada vez mais ocupada pelas mulheres (Araújo, 1990). Desta forma, o contexto do ensino secundário permite-nos examinar as experiências dos homens professores numa profissão algo “atípica”, embora não de forma tão acentuada como é o ensino básico (Cognard-Black, 2004; Santos & Amâncio, 2018) ou pré-escolar (Cruz, 2020; Sarmiento, 2004), como aprofundaremos de seguida.

De acordo com Rocha (1991), o aumento da frequência do ensino secundário, sobretudo por parte das mulheres, ocorreu nos anos 30 e 40, permitindo, posteriormente, um maior acesso ao ensino superior. Entre 1931/1932 e 1949/1950 registou-se, anualmente, uma maior taxa de raparigas do que de rapazes a entrarem no ensino superior. As mulheres, após esta formação superior, começaram a concentrar-se no ensino para exercer a sua profissão. O ensino primário foi o primeiro nível de ensino a feminizar-se nos finais do século XIX e início do século XX, processo que aparece associado à extensão da escolaridade obrigatória (Araújo, 1990). No entanto, no ensino secundário, só se começou a registar uma ocupação crescente de mulheres em meados do século XX. Esta diferença temporal, entre o número de professores/as nos dois níveis de ensino, pode ser explicada pelo facto de, anteriormente, a carreira de professor/a primário/a exigir apenas três anos de formação, permitindo às mulheres conciliar aspirações profissionais e pessoais, enquanto ao nível do ensino secundário era necessária uma formação de cinco anos (Araújo, 1992).

Numa perspetiva temporal, ao comparar as taxas de crescimento médio anual, entre professores/as do ensino secundário, verifica-se que, entre 1940 e 1950, o número de professoras aumentou de forma significativa, enquanto o número de professores diminuiu; entre 1950 e 1960, o crescimento é duas vezes maior no caso das professoras; na década seguinte, registam-se taxas de crescimento mais próximas entre ambos, ainda que superior entre as mulheres (ver Quadro 1.1). Verifica-se, assim, que a integração das mulheres no ensino secundário ocorreu a um ritmo crescente, tornando-se uma ocupação cada vez mais feminina. Os anos 50 e 60 evidenciam uma mudança significativa, marcando a fase em que o ensino integra, de forma acentuada, aspirações e expectativas femininas ao desempenho da profissão, sendo até então um contexto masculino relativamente aos seus objetivos e conteúdos. Porém,

é nos anos 60 que, segundo Araújo (1992), o ensino secundário se torna uma “profissão maioritariamente feminina” (p.89).

Quadro 1.1. *Taxa de crescimento médio anual de professores e professoras no ensino secundário*

Anos	Homens	Mulheres
1940/1950	-0,50	3,68
1950/1960	3,36	8,73
1960/1970	12,93	17,80

Fonte: Adaptada de Araújo (1992).

A feminização do ensino, nomeadamente do ensino secundário, ocorreu no contexto do pós-guerra e num período em que a frequência deste nível de ensino cresceu a um ritmo assinalável. Neste sentido, podem-se considerar dois processos simultâneos, durante os anos 50 e 60, na educação portuguesa: a extensão do ensino secundário a grupos de indivíduos não abrangidos e a feminização da profissão neste mesmo nível de ensino (Araújo, 1992). De acordo com Drudy (2008), a feminização do ensino é um processo histórico e social, existindo uma relação ideológica entre o papel doméstico da mulher e o compromisso com o ensino. Além disso, o facto de existir uma fraca adesão dos homens à carreira de docente pode ainda ser explicada pelo baixo estatuto da profissão, pela atração por outras carreiras e pela baixa remuneração.

O Quadro 1.2. mostra a evolução do número e percentagem de professores/as no 3º ciclo e no ensino secundário desde 1972 (o primeiro ano em que há dados disponíveis) a 2019. Analisando este quadro é possível verificar que, em 1972, foi o ano em que se registou um menor número de professores no ensino secundário, contudo, em termos de percentagem, é possível aferir que foi o ano em que esta foi mais elevada (46,9%), sendo fulcral ter em consideração o aumento constante do número de docentes neste nível de ensino, representado crescentemente por mulheres. Após a Revolução de Abril de 1974, assiste-se a um maior investimento na educação em Portugal (Canto & Loura, 2020), o que é notório no Quadro 1.2., já que, de 1972 para 1977, se regista um crescimento significativo, quase o dobro, no número de professores e professoras. Apesar desse aumento, a percentagem de professoras, neste período, manteve-se quase constante em contraposição à de professores, que registou uma ligeira descida.

É ainda possível verificar que, inicialmente, o número de professores e professoras se encontrava bastante próximo, existindo uma distribuição quase igualitária, podendo-se concluir que este nível de ensino era um contexto equilibrado, em termos de género. Contudo, ao longo do tempo, esta tendência modificou-se tendo o número de professoras no ensino secundário vindo, progressiva e significativamente, a crescer, registando um aumento percentual de 539,4% em 47 anos, enquanto o número de professores aumentou 188% no mesmo período, denotando-se, atualmente, uma presença feminina significativa neste nível de ensino (ver Quadro 1.2). Neste seguimento, é possível compreender que existe uma segregação de género cada vez mais acentuada no ensino secundário, constituindo-se este como um contexto ideal para estudar.

Quadro 1. 2. *Número e percentagem de professores e professoras no 3º ciclo e secundário*

Ano	Total	Número Homens	Percentagem Homens	Número Mulheres	Percentagem Mulheres
1972	16,209	7,600	46,9%	8,609	53,1%
1977	30,782	13,573	44,1%	17,209	55,9%
1982	35,914	15,634	43,5%	20,280	56,5%
1987	50,788	19,411	38,2%	31,377	61,8%
1992	*	*	*	*	*
1997	81,338	29,950	36,8%	56,338	69,3%
2002	87,636	25,244	28,8%	62,392	71,2%
2007	88,280	26,101	29,6%	62,179	70,4%
2012	83,525	24,412	29,2%	59,113	70,8%
2017	75,567	21,330	28,2%	54,237	71,8%
2019	76,735	21,692	28,3%	55,043	71,7%

Fonte: Pordata (2020).

*Sem dados

1.2.Tokenism – a relevância da proporção numérica

Kanter (1997) foi pioneira no conceito de “*tokenism*”, através da exploração das dinâmicas de grupo nas organizações e da investigação das desigualdades organizacionais que ocorrem entre homens e mulheres, sendo ainda hoje a sua teoria estudada e aplicada cientificamente (e.g., ver Santos & Amâncio, 2014). De acordo com a autora, o *tokenism* designa um contexto intergrupar no qual somente parte dos membros qualificados do grupo dominado, que designa por *tokens*, são aceites em posições até então reservadas ao “grupo dominante”, sendo o acesso negado à

maioria dos membros do grupo dominado (Kanter, 1977). Assim, o “fenômeno do *tokenism*” ocorre quando há a sub-representação de um grupo relativamente a outro.

Durante cinco anos, Kanter (1977, 1993) realizou um estudo de caso, com 20 mulheres que trabalhavam no setor das vendas numa multinacional nos EUA, num contexto de extrema minoria e composto por um total de 300 trabalhadores. Através deste estudo, a autora analisou as dinâmicas organizacionais num contexto marcado pela sub-representação de um grupo (mulheres) em relação a outro (homens), compreendendo, desta forma, como a interação entre ambos era afetada por isso e a que tipo de consequências estavam sujeitos os membros do grupo sub-representado, neste caso, as mulheres. Kanter concluiu que a proporção numérica é um fator fundamental na vida social, já que permite compreender as interações entre grupos de indivíduos de categorias sociais distintas.

A autora começou por categorizar quatro tipos de grupos existentes em contexto organizacional, categorizando-os de acordo com a proporção numérica:

- i. **Grupos uniformes** (*uniform groups*): Constituídos por apenas um tipo de pessoa, numa proporção de 100:0, integrando somente uma categoria socialmente significativa. O grupo pode produzir as suas diferenças, mas os grupos uniformes são homogêneos, destacando-se estatutos dominantes, como a etnia ou o sexo;
- ii. **Grupos distorcidos** (*skewed groups*): Com uma proporção de 85:15, existe um predomínio de uma categoria sobre outra, sendo neste tipo de grupo que se verifica o fenómeno do *tokenism*. Designou por “dominantes” os indivíduos que estão em maioria numérica, uma vez que são estes que controlam o grupo e a sua cultura. Os indivíduos da outra categoria são apelidados de “*tokens*”, por serem tratados como representativos da sua categoria social, como “exemplos” ou “símbolos”, mais do que como indivíduos. Também podem ser designados por “solitários” ou “solos”, quando se trata de um único indivíduo.
- iii. **Grupos inclinados** (*tilted groups*): Têm uma proporção de 65:35, existindo distribuições e efeitos menos extremos. Neste tipo, há um maior equilíbrio numérico, existindo apenas uma maioria (i.e., os dominantes) e uma minoria. Os indivíduos minoritários são aliados, podendo criar coligações e afetar a cultura do grupo, tornando-se indivíduos diferenciados uns dos outros;
- iv. **Grupos equilibrados** (*balanced groups*): São compostos por uma proporção que varia entre os 60:40 e os 50:50, refletindo a cultura e a interação este equilíbrio numérico.

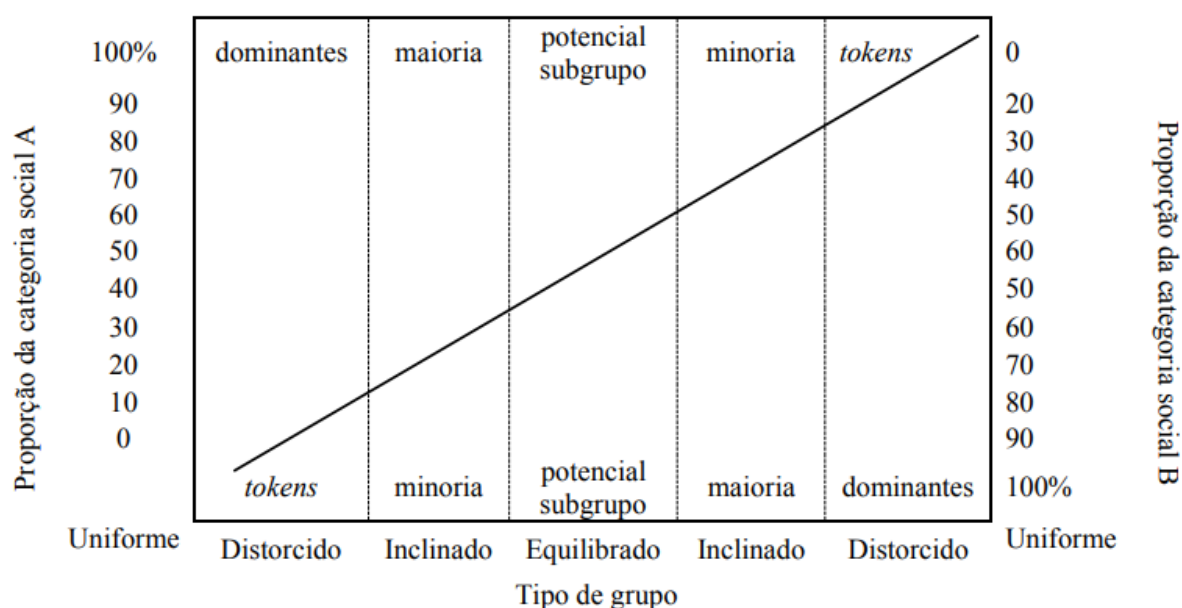


Figura 1. 1. Tipo de grupos resultantes da representação proporcional da relação entre duas categorias sociais. Figura adaptada de Kanter (1993, p.209, citada por Santos & Amâncio, 2014, p. 706).

Kanter (1977, 1993) centrou a sua análise nos grupos distorcidos, afirmando que é sobretudo nestes grupos que ocorre o fenómeno do *tokenism*. A autora concluiu que as percepções e os julgamentos dos dominantes em relação aos *tokens* influenciam a quantidade e qualidade das interações entre ambos. Acrescentou, ainda, que os *tokens* estão em desvantagem, quando comparados com os dominantes, estando sujeitos a três consequências negativas: a visibilidade, a polarização e a assimilação.

- I. A **visibilidade** alude à elevada atenção recebida pelos *tokens* que, por serem escassos, acabam por se destacar. Consequentemente, tal poderá levar a pressões para um bom desempenho, tentando estes agir de acordo com as expectativas do grupo dominante, o que poderá provocar um aumento ou a uma diminuição do desempenho.
- II. A **polarização** relaciona-se com a delimitação clara dos limites pelos dominantes, de modo a diferenciarem-se dos *tokens*. Para isso, exageram as diferenças entre si e os *tokens*, o que poderá levar ao isolamento social ou à acomodação destes últimos. Como os *tokens* constituem uma proporção numérica diminuta, geralmente, resta-lhes aceitar o isolamento ou tentarem tornar-se *insiders*.

- III. A **assimilação** prende-se com a distorção dos atributos dos *tokens* pelos membros do grupo dominante, para que estes se ajustem aos estereótipos existentes sobre o seu grupo social. Desta forma, o único comportamento aceite pelos dominantes é o que vai ao encontro das generalizações pré-existentes. Os *tokens*, por receio de se desviarem das expectativas estereotípicas dos dominantes, agem, frequentemente, de acordo com os estereótipos não se expressando plenamente, o que poderá levar à sua marginalização. Kanter intitula esta situação por “*role entrapment*” ou “*role encapsulation*”, ou seja, uma espécie de “aprisionamento dos papéis”, no caso do seu estudo, dos papéis de género.

Segundo Kanter (1977), os *tokens* têm medo de ter desempenhos excepcionais em atividades de grupo e eventos, designando esta situação como “medo da retaliação”. Os membros do grupo dominante esperam que os *tokens* revelem lealdade para consigo, já que sinais de lealdade conduzem a uma aproximação e a uma melhor integração dos *tokens*, caso contrário, experienciarão um maior isolamento. Assim, os *tokens* mostram a sua lealdade, participando ou permitindo que o seu grupo seja uma fonte de humor para os dominantes.

De acordo com esta autora, nos contextos em que há um equilíbrio numérico dos grupos, as dinâmicas organizacionais deverão ser mais positivas.

A teoria de Kanter (1977) foi um enorme contributo para a compreensão das dinâmicas organizacionais, na altura, contudo, a generalização do “fenómeno do *tokenism*” a qualquer grupo que se encontre numericamente sub-representado em contextos semelhantes levou a que esta fosse alvo de fortes críticas, como veremos de seguida.

1.3.Tokenism - uma perspetiva de género

De facto, uma corrente de investigação veio criticar a perspetiva de Kanter, defendendo que uma análise baseada na proporção numérica e neutra, em termos de género, é insuficiente para abordar plenamente o “fenómeno do *tokenism*” (e.g., Budig, 2002; Ott, 1989; Williams, 1992; Yoder & Sinnett, 1985; Yoder, 1991, 1994; Zimmer, 1988). Neste seguimento, apesar de anterior à sua análise, interessa começar por referir Laws (1975), que defendia que só os *tokens* “duplamente desviantes”, ou seja, os membros de grupos proporcionalmente sub-representados no contexto e de estatuto socialmente baixo, como é o caso das mulheres em profissões dominadas por homens, deverão vivenciar consequências negativas dentro das organizações. Esta autora, para além do fator numérico, dá igualmente destaque ao contexto social normativo que é influenciado pelos padrões sociais. Nesta perspetiva, os homens, que têm um estatuto

social elevado, não devem experienciar tais consequências, mesmo quando sub-representados, uma vez que não são duplamente desviantes.

No que concerne aos estudos subsequentes à investigação de Kanter (1977, 1993), a investigação de Yoder e Sinnett (1985) corrobora a teoria do duplo desvio de Laws, demonstrando que, ao contrário das mulheres *tokens*, os homens *tokens* não experienciam a elevada visibilidade, o contraste/polarização ou os efeitos da assimilação, sugerindo, assim, que os números, por si só, não explicam as consequências negativas do *tokenism*. Zimmer (1988) demonstrou, ainda, que os homens *tokens* numa profissão feminina (e.g., enfermagem) acabam por ter mais benefícios, como, por exemplo, serem alvo de maior consideração e destaque do que as mulheres *tokens*. Já Yoder (1991) afirmou que Kanter confundiu quatro fatores: o desequilíbrio numérico, o estatuto de género, a inapropriação profissional e a intrusividade. Esta autora constatou que o género do *token* afeta o seu estatuto, não experienciando os homens *tokens* as mesmas consequências negativas que as mulheres, uma vez que eles têm um estatuto social mais elevado. A autora concluiu, assim, que as descobertas de Kanter são apenas generalizáveis a mulheres *tokens* integradas em profissões dominadas pelos homens. Budig (2002) defendeu que os homens *tokens* experimentam alguns efeitos do *tokenism*, porém, ao contrário do que se sucede com as mulheres *tokens*, eles não sofrem um impacto negativo a nível profissional, sendo ainda mais propensos a promoções. Acrescentou, ainda, que a típica divisão do trabalho, em termos de género, leva a que as mulheres tenham mais responsabilidades com o trabalho doméstico e para com os/as filhos/as, o que conduz a que não sejam percecionadas como “trabalhadoras ideais”, já que as organizações valorizam colaboradores com poucas obrigações não laborais, ou seja, os homens.

Acker (1990) defendeu que as organizações são “*genderizadas*”, ou seja, não são neutras, em termos de género, sendo as estruturas organizacionais e os/as próprios/as trabalhadores/as influenciados/as por este. Ocorre uma delimitação entre homens e mulheres, sendo estes e estas afetados/as de formas diferentes pelas organizações. Isto acontece porque, apesar da lógica organizacional apelar a um trabalhador universal e destituído de género, parte do ideal de que deverá ser uma pessoa centrada inteiramente no seu trabalho e livre de obrigações que possam condicionar o seu desempenho. Neste seguimento, e segundo a mesma autora, devido às responsabilidades tradicionalmente associadas às mulheres, este trabalhador seria um homem. Assim, caracterizou as organizações como sendo “*genderizadas*” por nelas existirem padrões de vantagem vs desvantagem, exploração vs controlo, ação vs emoção, significado vs identidade, que distinguem entre mulheres e homens. Acker (1990) identificou cinco processos de interação que evidenciam que as organizações são marcadas pelo género:

- I. O primeiro processo relaciona-se com a construção de divisões de género, nas quais ocorre uma divisão do que é permitido em termos de comportamento, de trabalho e de poder, o que acaba por ter influência e perpetuar as desigualdades em termos estatais, laborais e da família. Estas divisões de género estão ainda presentes nas hierarquias das organizações, sendo frequentemente os homens nas posições de poder organizacional mais elevadas. Assim, esta divisão de género no trabalho é criada devido às práticas organizacionais;
- II. O segundo relaciona-se com a criação de símbolos e de imagens que exprimem e reforçam as divisões de género, surgindo de diferentes fontes e sendo reforçados pelas formas de expressão, ideologia, cultura popular, vestuário e *media*. Estes símbolos e imagens estendem-se a nível organizacional, por exemplo, associando a imagem de líderes e de gestores a atributos considerados masculinos;
- III. O terceiro prende-se com as interações entre homens e mulheres, homens e homens e mulheres e mulheres, que salientam e reproduzem relações de domínio e de submissão. Em termos organizacionais, os homens assumem o papel de atores principais, enquanto as mulheres estão associadas ao apoio emocional e ao suporte;
- IV. O quarto assenta na forma como a organização e sua cultura de género constrói e influencia a identidade individual dos que fazem parte dela, ou seja, a consciência da existência de fatores de género na organização, tais como, a escolha da profissão apropriada, o vestuário, a linguagem utilizada e a adesão do indivíduo às normas e crenças de género.
- V. O quinto processo refere-se à influência do género na criação e na conceptualização das estruturas sociais da organização, como a avaliação de desempenho ou contratos de trabalho a nível social, familiar e organizacional. O género é um elemento constituinte das relações sociais e familiares, contudo, é similarmente um fator determinante na lógica organizacional, assumindo a congruência entre a complexidade do trabalho, a posição hierárquica e a responsabilidade.

Segundo esta autora, existe, assim, uma *genderização* na estrutura organizacional que é saliente nas práticas organizacionais e na acentuada demarcação entre homens e mulheres.

Seguindo a linha de Acker, Williams (1992) começou por perceber que os homens evitam os trabalhos tradicionalmente femininos e que, além disso, existiam poucas investigações sobre homens em ocupações femininas. Com o intuito de suprir esta lacuna, realizou um estudo que explorava a sub-representação dos homens em profissões femininas, mais especificamente, com enfermeiros, professores do ensino básico, bibliotecários e

assistentes sociais. A autora concluiu que as mulheres e os homens que têm ocupações “atípicas”, em termos de gênero, sofrem discriminação, contudo as consequências e o tipo de discriminação são diferentes entre eles e elas. Os homens *tokens* são tratados pelas mulheres, geralmente, de forma diferente, mas positiva, tendo, por exemplo, vantagens na promoção e na contratação quando entram em profissões tipicamente femininas, encontrando, geralmente, uma “escada rolante de vidro” (*glass escalator*) que os leva a ascenderem a posições superiores e a terem remunerações mais elevadas. Pelo contrário, as mulheres, em profissões masculinas, encontram, muitas vezes, um “teto de vidro” que dificulta o seu acesso a hierarquias mais elevadas, sofrendo, frequentemente, marginalização. Além disso, as principais dificuldades com que as mulheres se deparam são no local do trabalho, sendo também neste que são discriminadas, enquanto, para os homens, os maiores obstáculos que encontram são externos à sua ocupação, ou seja, vêm de fora da organização. Os homens deparam-se, sobretudo, com estereótipos negativos, normalmente associados à sua masculinidade, por pessoas externas ao contexto de trabalho, sendo esta a principal fonte de discriminação que enfrentam. De acordo com Williams (1992), não é a raridade numérica o fator crucial, mas sim o estatuto do *token* que determina se o indivíduo encontra um “teto de vidro” ou uma “escada rolante de vidro”.

Existe, ainda, outro efeito da influência das relações de gênero na dinâmica do *tokenism* que respeita à forma como a maioria recebe a minoria na profissão. Neste seguimento, as mulheres, como uma tentativa de aumentar o estatuto profissional, tendem a receber bem os homens nas profissões tradicionalmente femininas, fazendo com que os homens se sintam integrados (Heikes, 1991). Pelo contrário, nas profissões tradicionalmente masculinas, o processo de entrada e de integração das mulheres na profissão não se revela tão positivo, uma vez que, muitas vezes, a entrada destas é percebida como uma ameaça para o estatuto dessas profissões (Ott, 1989).

A investigação realizada numa perspetiva de gênero tem, então, evidenciado assimetrias nos vários contextos de *tokenism*. Diversos estudos demonstram que o *tokenism* só tem resultados positivos se os *tokens* forem homens, não acontecendo o mesmo com as mulheres *tokens*, já que estas experienciam as consequências negativas identificadas por Kanter (1977, 1993) e têm menos oportunidades de progressão, sendo este um fenómeno claramente influenciado pelo gênero (Budig, 2002; Yoder, 1991; Yoder & Sinnet, 1985; Zimmer, 1988). Como já vimos, isto ocorre porque os homens têm um estatuto social mais elevado do que as mulheres, estendendo-se os benefícios que têm na sociedade à esfera profissional, uma vez que as expectativas de gênero têm influência não só a nível social, mas também a nível profissional (Budig, 2002).

Em suma, de entre as várias críticas a Kanter, surge o pressuposto de que a proporção numérica, apesar de relevante, não é o único fator explicativo do fenómeno do “*tokenism*” nas organizações, tendo os fatores sociais (e.g., diferenças no tratamento de mulheres e homens e de negros/as e brancos/as, etc.), ideológicos, culturais e psicológicos de ser integrados nesta análise, uma vez que as consequências negativas identificadas por Kanter não se verificam em todos os grupos sociais (ver Santos & Amâncio, 2014), tendendo a divisão do trabalho a beneficiar os homens e as próprias organizações a apreciarem mais as qualidades associadas à masculinidade, em detrimento das que estão relacionadas com a feminilidade (Acker, 1990; Maume, 1999).

1.4.Assimetria simbólica de género

De acordo com Casaca e Lortie (2018), os estereótipos de género definem-se como “generalizações preconcebidas e simplistas, profundamente enraizadas na sociedade, acerca da feminilidade e da masculinidade, das características, das capacidades, dos papéis sociais e das aspirações de mulheres e homens” (p.19), encontrando-se enraizados nas instituições sociais e nas organizações, e “moldam e afetam as relações interpessoais, as expetativas e as opções individuais relativamente à vida familiar, à educação/formação e à carreira profissional” (p.19).

Na origem destes estereótipos de género está uma assimetria simbólica de género (Amâncio,1992) que foi estudada com o intuito de desconstruir crenças generalizadas e aceites na sociedade. Apesar da democracia instaurada ter oferecido oportunidades às mulheres a nível educacional e laboral, o seu papel continua frequentemente subordinado à esfera doméstica e relacional, enquanto os estereótipos masculinos não integram papéis ou funções particulares (Amâncio, 1992; Amâncio & Oliveira, 2006; Santos & Amâncio, 2014). Assim, as representações sociais acerca de homens e mulheres identificam e diferenciam a imagem destes, normalizando a assimetria de relação entre ambos (Amâncio, 1992).

Neste sentido, a definição social da categoria masculina inclui características que são socialmente valorizadas como a instrumentalidade, a autonomia, a distintividade, a dominância, a independência, a capacidade de liderança e de gestão (Amâncio, 1989, 1992; Santos & Amâncio, 2019). Não obstante, às mulheres associam-se traços físicos, afetivos, de dependência e de submissão, evidenciando a sua ligação à esfera doméstica, à educação e aos cuidados familiares (Amâncio, 1992; Amâncio & Oliveira, 2006; Santos & Amâncio, 2019). Neste seguimento, é perceptível que os estereótipos associados aos homens englobam competências tipicamente mais comuns numa pessoa adulta (Amâncio, 1993) e que estes estão ligados à esfera pública, já os ligados às mulheres estão muito limitados à esfera privada, ao seu papel

doméstico. São estas representações que conduzem a que os homens sejam percecionados, primeiramente, como indivíduos com uma identidade própria, enquanto as mulheres são percecionadas em função de uma identidade de género e grupal (Amâncio, 1992; Santos & Amâncio, 2019).

A nível profissional, todas estas diferenças têm impacto, não sendo o fenómeno do *tokenism* percecionado e experienciado de forma igual por homens e mulheres, tendendo os homens a percecioná-lo como um desafio e as mulheres a percecioná-lo como uma ameaça (Barreto et al., 2004 citadas por Santos et al., 2015). A assimetria simbólica de género é particularmente visível nestes contextos atípicos. As mulheres, quando são *tokens*, têm de gerir a sua elevada visibilidade, porém têm igualmente de saber lidar com a sua invisibilidade no que concerne à sua identidade pessoal (Amâncio & Oliveira, 2006). Pelo contrário, quando os homens entram em profissões dominadas por mulheres acabam por experienciar mais vantagens e menos as consequências negativas do *tokenism*. A assimetria simbólica de género é ainda visível na forma como o mérito é percecionado, uma vez que é compreendido como uma característica extrínseca às mulheres e intrínseca aos homens (Amâncio & Oliveira, 2006), por isso, as expectativas profissionais são também mais elevadas para os homens, esperando-se que estes se superem a este nível (Heikes, 1991; Santos & Amâncio, 2019). Além disso, estes tendem também a valorizar mais as suas carreiras, conseguindo, geralmente, posições de estatuto mais elevado, enquanto as mulheres tendem a permanecer em áreas de baixo estatuto (Santos et al., 2015), sendo, principalmente, nos contextos femininos que têm mais probabilidade de ascender a cargos superiores (Maume, 1999).

1.5.Homens em profissões atípicas: O caso do Ensino

O ensino é um dos casos em que as conceções de sexo e género estão enraizadas (Bailey & Grave, 2016; Sabbe & Aelterman, 2007; Sargent, 2000), sendo esta uma área altamente feminizada (Cognard-Black, 2004; Drudy, 2008; Pruitt, 2015; Sabbe & Aelterman, 2007). A feminização do ensino está incorporada em dimensões ligadas à urbanização, ao desenvolvimento económico, às definições culturais de masculinidade, ao valor das crianças e cuidados com estas e à posição das mulheres na sociedade (Drudy, 2008). Duas das razões para a sub-representação dos homens no ensino são a baixa remuneração e o baixo estatuto associado a esta profissão (Ashcraft & Sever, 2006; Sargent, 2000). Outra das explicações é o facto de o ensino, nos níveis mais elementares, estar associado ao cuidado e à feminilidade, sendo percecionada como uma verdadeira profissão de mulheres, afastando, desta forma, os homens (Hedlin & Aberg, 2019; Pruitt, 2015; Santos & Amâncio, 2018).

Os homens que escolhem ser professores sentem, frequentemente, dificuldades em negociar a sua identidade enquanto professores com a sua identidade enquanto homens, já que são vistas como identidades contraditórias nos níveis de escolaridade mais elementares (Sabbe & Aelterman, 2007; Sargent, 2000). Os professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico são, frequentemente, percebidos como mais femininos, homossexuais e/ou pedófilos (Ashcraft & Sevier, 2006; Pruit, 2015). Por receio destas características lhe serem associadas, eles sentem, muitas vezes, a necessidade de mudar a sua forma de ensinar (Coulter & McNay, 1993; Hedlin & Aberg, 2019; Sargent, 2000), afastando-se dos domínios mais ligados à feminilidade como forma de confirmarem a sua masculinidade (Ashcraft & Sevier, 2006; Sabbe & Aelterman, 2007). Neste seguimento, de forma a evidenciarem os traços estereotipicamente associados aos homens, mantêm, geralmente, o distanciamento em relação aos/as alunos/as, tentando não se envolver emocionalmente com as crianças, controlando os seus afetos, manifestações de carinho e exacerbando traços autoritários, conformando-se com as noções tradicionais de masculinidade (Ashcraft & Sever, 2006; Pruit, 2015; Santos & Amâncio, 2018). Além disso, as expectativas relativamente às professoras e aos professores diferem. Os professores estão ligados à disciplina, à liderança e à autoridade, esperando-se, assim, que sejam mais objetivos e tenham interesse pelo que, estereotipicamente, está associado ao seu sexo (Drudy, 2008; Hedlin & Aberg 2019; Santos & Amâncio, 2018; Sargent, 2000). Já para as professoras, é expectável que sejam mais compreensivas, demonstrando afetos e cuidados para com os/as alunos/as (Drudy, 2008; Hedlin & Aberg, 2019). A própria divisão das tarefas é feita de acordo com o sexo do indivíduo. A título de exemplo, muitas vezes, os homens ficam responsáveis pelos problemas de indisciplina, ficando com os/as alunos/as que se comportam pior, ou com as turmas mais problemáticas, bem como com as áreas mais relacionadas com as tecnologias e com a força física. Já às mulheres são concedidas tarefas como planear, cuidar, bem como as questões ligadas aos afetos (Ashcraft & Sever, 2006; Hedlin & Aberg, 2019; Sargent, 2000; Sabbe & Aelterman, 2007; Santos & Amâncio, 2018).

Curiosamente, apesar de os homens estarem sub-representados no contexto do ensino, estão sobre-representados como diretores e vice-diretores. Isto verifica-se, mais uma vez, porque, devido ao seu estatuto social, há uma maior propensão para estes serem promovidos para cargos superiores, sendo, por vezes, mesmo “empurrados” e pressionados a assumi-los, principalmente quando se encontram num contexto dominado por mulheres (Ashcraft & Sever, 2006; Drudy, 2008).

Cognard-Black (2004), procurando testar a teoria do *tokenism* contrastando com a perspetiva de género, investigou o efeito da composição sexual no local de trabalho, centrando-

se nos homens que têm profissões tradicionalmente femininas, especificamente, nos professores do ensino básico. Este estudo não forneceu provas para a proposta de Kanter, uma vez que não houve evidências de que os professores do ensino básico experienciassem as desvantagens do *tokenism* por estarem num ambiente numericamente dominado por mulheres. Em vez disso, apoiou a perspectiva de Williams (1992), no sentido em que parece existir a tal “escada rolante de vidro” que leva os professores do ensino básico a ascenderem a posições superiores mais rapidamente do que as professoras, experienciando estes, frequentemente, um tratamento especial. Cognard-Black (2004) concluiu que o ensino e as experiências dos professores e professoras, enquanto profissionais, estão mais relacionadas com o género do que com a proporção numérica, uma vez que os professores do ensino básico beneficiam do seu estatuto de homem, sendo mais propensos a ser promovidos, recompensados e privilegiados.

Seguindo a teoria do *tokenism* numa perspectiva de género, Santos e Amâncio (2018) realizaram um estudo centrado no 1º ciclo do ensino básico. Neste estudo, os professores (homens *tokens*), por serem escassos, eram, de facto, mais visíveis do que as professoras (grupo maioritário), contudo a sua maior visibilidade não criava pressões para um melhor desempenho ou a necessidade de provar a suas competências às suas colegas. Além disso, as autoras concluíram que a polarização das diferenças existente não levava ao isolamento, nem levantava obstáculos aos professores, pelo contrário, eram, frequentemente, discriminados de forma positiva, levando-os a alcançar posições superiores mais rapidamente. Estas autoras verificaram, ainda, que a assimilação de papéis estereotípicos masculinos acabou por os beneficiar. Além disso, a entrada de professores no ensino foi percebida como acrescentando valor à profissão, uma vez que foi percecionado como uma forma de aumentar o prestígio da mesma. Em suma, estes resultados contradizem a teoria de Kanter (1977), demonstrando que os professores do 1º ciclo do ensino básico não experienciam as dinâmicas negativas do *tokenism*. As autoras concluíram que, em concordância com a perspectiva de Williams (1992, 1995) e da assimetria simbólica de género (Amâncio, 1992), apesar de os homens serem uma pequena minoria no 1º ciclo do ensino básico, não perdem as vantagens sociais que geralmente têm, pelo contrário, parecem ganhar diversos privilégios. Desta forma, o *tokenism* parece limitar-se a manter a ordem social do género (ver Santos & Amâncio, 2018).

Também numa perspectiva de género, Cruz (2020) pretendeu verificar se os resultados do seu estudo corroboravam a teoria do *tokenism* de Kanter (1977), analisando as dinâmicas de género na educação pré-escolar. O autor verificou que os educadores de infância, enquanto homens *tokens*, são, de facto, visíveis neste contexto profissional, sentindo algumas pressões para mostrarem um bom desempenho, contudo, apenas sentem isto no início da sua carreira,

devido à falta de experiência e conhecimento, e não devido ao seu estatuto de *token*. Estes educadores sentiram que, apesar de existir uma polarização das diferenças entre eles e as educadoras, esta não levava ao seu isolamento, nem obstaculizava a sua carreira profissional, sendo-lhes associadas características que acabavam por se tornar uma vantagem para eles. No entanto, experienciaram algumas situações negativas relacionadas com a questão do toque físico e da aproximação com as crianças, muito devido ao caso de pedofilia da Casa Pia. Tal, levou à adoção de comportamentos de autodefesa por parte destes, de modo a evitarem situações de desconfiança provenientes, principalmente, de pessoas externas ao seu contexto profissional, como pais e encarregados/as de educação. Este autor concluiu, assim, que os homens educadores, enquanto *tokens*, não experienciam as três consequências negativas identificadas por Kanter (1977) e que, apesar de experienciarem algumas situações menos positivas, usufruem também de situações e consequências positivas (ver Cruz, 2020).

Em síntese, estudos realizados no contexto do ensino têm evidenciado que os homens, enquanto *tokens*, não experienciam o fenómeno do *tokenism* (Kanter, 1977, 1993) de uma forma que os prejudique, pelo contrário, demonstram que estes acabam por usufruir de algumas vantagens, muito certamente devido ao estatuto mais elevado que têm na sociedade.

Neste seguimento, o presente estudo tem como principal objetivo analisar as dinâmicas de género entre professores e professoras no ensino secundário, contribuindo para colmatar a lacuna existente na investigação que existe sobre este nível de ensino. Para tal, parte-se da teoria do *tokenism* adotando uma perspetiva de género, procurando-se especificamente:

- i) Analisar as experiências/vivências dos professores que lecionam no ensino secundário, enquanto *tokens* ou enquanto minoria, dependendo do contexto, para identificar as dificuldades e obstáculos sentidos por estes;
- ii) Identificar as estratégias adotadas pelos professores para gerirem a sua condição, ou seja, a situação de desequilíbrio de género em que se encontram; e
- iii) Considerar as perspetivas das suas pares, professoras que lecionam no ensino secundário, enquanto grupo dominante;

Em suma, numa perspetiva de género, pretendemos verificar se, em contextos de “grupos inclinados” (em que os homens constituem uma minoria) ou de “grupos distorcidos” (em que os homens são *tokens*), os homens experienciam as consequências negativas identificadas por Kanter (1977, 1993), da visibilidade, polarização e assimilação, ou não. Efetivamente, segundo Kanter, nos grupos distorcidos, os *tokens* devem vivenciar estas consequências negativas, mas em contextos em que já há um maior equilíbrio numérico entre os grupos, deverá existir menos discriminação, as dinâmicas organizacionais serão mais positivas e verificar-se-á menos o

“fenômeno do *tokenism*”. Contudo, outros/as autores/as, como Williams (1992), salientam que, por pertencerem a um grupo socialmente dominante, os homens também não sofrem essas discriminações em condição de *tokens*. Esta dissertação procura clarificar estas questões.

Capítulo II. Método

2.1. Participantes

Foram realizadas 16 entrevistas individuais semiestruturadas a professores e professoras a lecionar no ensino secundário, equilibradamente divididas em termos de sexo: oito do sexo masculino e oito do sexo feminino. Com idades compreendidas entre os 36 e 59 anos ($M=47,56$; $DP=6,92$), os professores têm, em média, 48,86 anos ($DP=7,09$) e as professoras 47,75 anos ($DP=7,13$). Todas as entrevistas realizadas foram de carácter voluntário, sem qualquer tipo de compensação.

Todos/as os/as professores/as têm nacionalidade portuguesa. No que concerne ao estado civil, este é bastante diversificado, sendo seis mulheres e quatro homens casadas/os, duas mulheres e dois homens divorciadas/os e dois homens estão em união de facto. Todos/as têm entre uma a duas crianças, à exceção de uma entrevistada que tem três.

Em relação aos anos de experiência no contexto do ensino secundário, o panorama também é diversificado, contudo, é possível verificar que não existe nenhum professor ou professora que tenham iniciado a sua carreira recentemente. O/A entrevistado/a com menos anos de carreira é um professor que leciona há 13 anos e o/a entrevistado/a com mais anos de carreira é uma professora que começou a sua atividade letiva há 36 anos (ver figura 2.1).

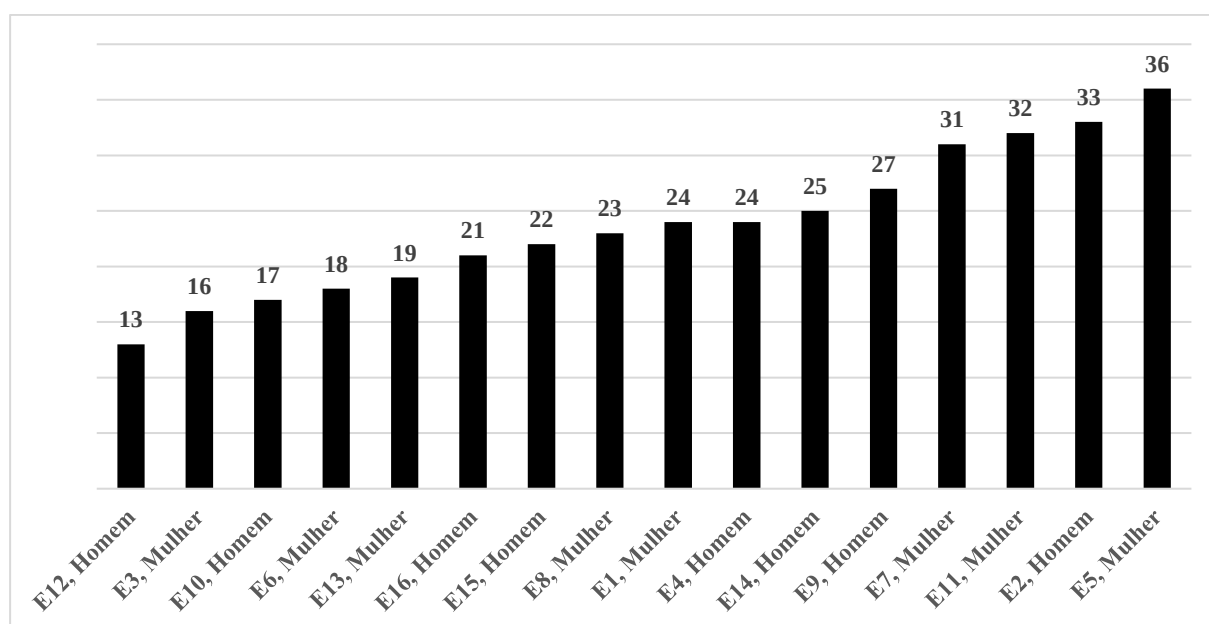


Figura 2. 1. Anos de experiência por pessoa entrevistada

Os/as entrevistados/as lecionam nos distritos de Évora, Setúbal e Portalegre, distribuindo-se, respetivamente, pelos concelhos de Évora, Arraiolos, Estremoz, Montemor-o-Novo e Reguengos de Monsaraz, Palmela e Alter do Chão.

Importa salientar que há entrevistados/as que trabalham na mesma escola, perfazendo um total 12 instituições. Estas escolas têm sempre homens a ocupar o cargo de diretor escolar, à exceção de duas escolas, que têm uma mulher na direção.

As escolas onde os/as entrevistados/as lecionam constituem um contexto de grupos inclinados, de acordo com a categorização realizada por Kanter, uma vez que a percentagem de professores varia entre 22 e 33% (i.e., homens constituem uma minoria, mas já não são considerados *tokens*).

2.2. Procedimento

Numa primeira fase, o estudo foi submetido à Comissão de Ética do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa que deu um parecer positivo. Posteriormente, iniciámos o processo de recolha de dados. Neste seguimento, para a realização das entrevistas, começámos por contactar professores/as do ensino secundário entre os nossos contactos. Este primeiro passo foi feito através do *e-mail*, do *Facebook* e do telefone, sendo-lhes solicitada a sua participação no estudo, através de uma entrevista, referindo-se o âmbito em que esta se enquadrava. Nos casos em que os/as professores/as se mostravam disponíveis, eram agendadas as entrevistas consoante as suas disponibilidades.

Em seguida, recorremos à técnica da “bola de neve”, sendo que, à medida que íamos entrevistando os/as professores/as íamos solicitando o contacto de colegas ou conhecidos/as que pudessem estar disponíveis para colaborar também através de uma entrevista. No entanto, devido à fraca adesão inicial por parte dos professores, foi criado um cartaz, que foi partilhado nas redes sociais com o intuito de conseguirmos chegar a um maior número de homens (ver Anexo A).

Devido à situação pandémica, todas as entrevistas foram realizadas *online*, através das plataformas *Zoom*, *Microsoft Teams* e *Google Meets*. Antes da realização de cada entrevista, foi enviado a cada um/a dos/as 16 participantes um consentimento informado que estes/as assinaram (ver Anexo B). Neste consentimento, eram expostos os objetivos do estudo, era garantido o anonimato dos/as participantes e a confidencialidade e, além disso, era-lhes solicitado que autorizassem a gravação da entrevista para efeitos de uma transcrição fidedigna. A entrevista iniciou-se com algumas questões de cariz sociodemográfico (ver Anexo C) e, em seguida, prosseguiu-se com as perguntas integradas no guião da entrevista.

A realização das 16 entrevistas ocorreu entre 27 de novembro de 2020 e 11 de fevereiro de 2021, decorrendo sem obstáculos ou problemas. A duração destas variou entre 00h28m e 1h02m. No final, todas as entrevistas foram transcritas e analisadas na íntegra.

2.3. Instrumentos

A recolha de dados foi realizada através de dois instrumentos distintos. O primeiro, aplicado no início da entrevista, consistiu num pequeno questionário centrado nas características sociodemográficas dos indivíduos, como, por exemplo, a idade, os anos de experiência, quem está na direção da escola onde exerce a sua atividade (homem/mulher), o número de professores e professoras na escola onde leciona (ver Anexo C). O segundo correspondeu a um guião de entrevista semiestruturada, construído a partir da revisão de literatura realizada, tendo sido elaborado um guião específico para os professores (ver Anexo D) e outro para as professoras (ver Anexo E). Os guiões consideram três grandes dimensões temáticas: i) o ingresso na profissão, de forma a identificar possíveis fatores que os levaram a optar por lecionar no ensino secundário e as dificuldades e/ou obstáculos experienciados; ii) os desequilíbrios de género existentes no ensino secundário, de modo a compreender como se posicionam relativamente a esta questão e se consideram importante haver um maior equilíbrio entre homens e mulheres; iii) o contexto profissional atual, com o intuito de clarificar se os professores do ensino secundário vivenciam o “fenómeno do *tokenism*, ou não, e como gerem a situação de desequilíbrio de género em que se encontram. No final, foi feito o *debriefing* (ver anexo F) onde se agradecia a participação no estudo, se referiam, novamente, os objetivos específicos do mesmo e se disponibilizavam os contactos caso existisse alguma dúvida ou o/a participante quisesse receber os principais resultados e conclusões.

2.4. Análise de dados

No que concerne à estratégia analítica do *corpus*, constituído pelo material das 16 entrevistas, este foi analisado com recurso à metodologia de análise temática de Braun e Clarke (2006), que permite “identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (p.79). Portanto, um tema surge quando se identifica um padrão de resposta ou de significado nos dados recolhidos. Este método apresenta diversas vantagens como, por exemplo, a sua flexibilidade, o facto de permitir um resumo dos dados e, simultaneamente, oferecer uma descrição aprofundada dos mesmos e permitir realçar semelhanças e diferenças nos dados.

Muito sinteticamente, Braun e Clarke (2006) propõem seis fases para a realização de uma análise temática, contudo estas não são lineares e exigem alguma flexibilidade, uma vez que

pode ser necessário avançar ou retroceder nas mesmas. As fases da análise temática compreendem então:

- I) *Familiarização*: transcrição dos dados (quando necessário), leitura dos dados e apontamento das ideias iniciais;
- II) *Codificação inicial*: realização da codificação das características interessantes dos dados e associação dos dados a cada código criado;
- III) *Criação de temas*: agrupar os códigos em possíveis temas;
- IV) *Revisão dos temas*: verificação da coerência dos temas criados relativamente aos excertos codificados e ao conjunto de dados, construindo um mapa temático de análise;
- V) *Definição e nomeação dos temas*: aprimorar as especificidades de cada tema, a história da análise e a criação de nomes para cada tema;
- VI) *Elaboração do relatório/produção dos resultados*: através da combinação entre a análise realizada, a questão de investigação e a literatura, integrando a seleção e a análise dos excertos das entrevistas que melhor representam e sustentam cada tema.

Estas sugestões foram consideradas no presente estudo, incluindo o tipo de análise a ser efetuada. Desta forma, foi realizada uma análise mista: partimos de uma análise parcialmente dedutiva, já que foram pré-definidos três temas, sustentados pela revisão de literatura, ou seja, a visibilidade; a polarização; e a assimilação; no entanto, deixou-se a possibilidade de os dados, por si, levarem ao aparecimento de novos temas ou subtemas pertinentes, sendo a análise temática também parcialmente indutiva.

Capítulo III. Resultados

A partir da análise do material das 16 entrevistas, foi possível identificar seis grandes temas, apresentados na Figura 3.1 e designados da seguinte forma: i) juízos externos assimétricos sobre a escolha da profissão; ii) desequilíbrios de género na profissão; iii) valorização da entrada de homens no ensino secundário; iv) in/visibilidade dos professores; v) da não polarização à polarização benéfica; e vi) assimilação aos papéis estereotípicos masculinos.

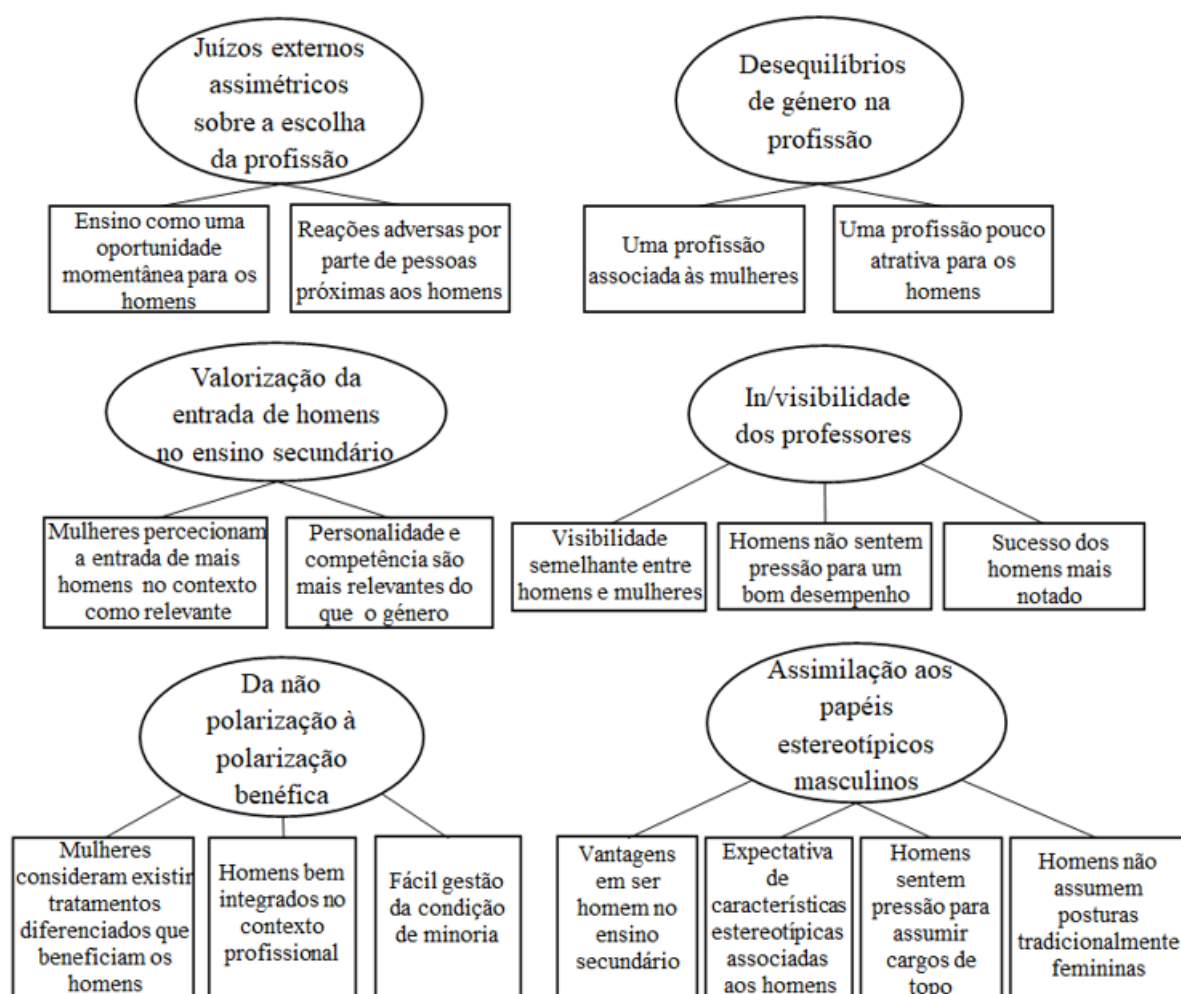


Figura 3. 1. Mapa de temas e subtemas

1. Juízos externos assimétricos sobre a escolha da profissão

Um grande tema identificado centra-se na escolha da profissão, englobando dois subtemas, centrados: i) no ensino como uma oportunidade momentânea para os homens; e ii) nas reações adversas por parte de pessoas próximas aos homens, identificando-se em ambos os subtemas diferenças entre as perceções das mulheres e as dos homens.

No que concerne ao primeiro subtema, percebe-se claramente que a maioria das mulheres soube, desde muito cedo, que queriam ser professoras, que sentiam uma vocação para o ensino, sendo muito influenciadas por pessoas próximas, como as tias, as mães e/ou as professoras. Já a maioria dos homens optou por escolher a profissão mais tarde e, frequentemente, percebendo-a como uma oportunidade momentânea e temporária, tal como evidenciam os seguintes excertos:

“Eu desde pequena que disse que ia ser professora, sempre soube que era isso que queria ser, desde que nasci, praticamente. Fui muito influenciada pela minha mãe, que era professora (...), nunca pensei ser outra coisa.” (E3, mulher)

“Sempre soube, sou um caso raríssimo, estranho, de vocação para o ensino e, além disso, a minha mãe e tia também eram professoras.” (E7, mulher)

“Quando acabei o curso, apareceu um horário na escola e eu pensei “eu não vou para Lisboa ganhar pouco, fico por aqui, que o nível de vida é mais barato”, então, deixei o trabalho que tinha e fui para a escola. Contudo, a minha ideia era outra, a minha ideia era ser professor universitário, mas fiquei por aqui.” (E10, homem)

“Eu sou professor por obra do acaso. (...) para eu passar para o 4º ano, tinha de completar a etapa do bacharelato e eu fiquei com apenas uma cadeira teórica do 2º semestre e eles não podiam dar equivalência. (...) Eu resolvi ir trabalhar, comecei no *call center* (...) e começo a tirar a formação de formadores e a dar formação e começo a gostar (...), começo a pensar que o ensino poderia ser uma opção (...), via o ensino como uma opção para ganhar dinheiro (...) e concorri para o ensino no ano letivo de 2003/2004, mas sempre a pensar que não seria algo que queria para a vida, seria uma opção temporária, para ganhar algum dinheiro, mas acabei por entrar, comecei a gostar e fiquei até hoje.” (E16, homem)

Relativamente ao segundo subtema, sobre as reações adversas por parte de pessoas próximas dos homens aquando da entrada na profissão, de facto, a maioria dos homens refere que as primeiras reações foram de surpresa, tendo ouvido alguns comentários menos agradáveis relativamente à sua opção pela profissão de professor, em particular, por se tratar de uma profissão socialmente associada às mulheres e pouco valorizada. Já as mulheres afirmam que, no geral, todas as pessoas reagiram bem e se mostraram felizes pela sua escolha:

“Os meus amigos é que diziam ‘tu vais tirar um curso de história, um curso tão rasca e, ainda por cima, vais para o ensino, que também é uma profissão tão rasca’, ou seja, tentaram desvalorizar a minha escolha.” (E2, homem)

“Na fase em que somos pré-adultos, alguns amigos fizeram alguns comentários menos simpáticos (...), comentaram várias vezes ‘vais para professor? Isso é para mulheres...’. A verdade é que a profissão de docente continua associada às mulheres e ainda há a ideia de ‘não há nada para fazer, vais dar aulas’, ainda há algum preconceito e pessoas que pensam desta forma, e a profissão de docente não é valorizada.” (E4, homem)

“Por parte da minha família, não causou grandes reações, todos aceitaram bem e ficaram contentes por estar a seguir e a lutar pelos meus sonhos. Os meus amigos reagiram todos de forma muito positiva.” (E6, mulher)

“Todos me deram os parabéns e senti que ficaram verdadeiramente felizes pela minha escolha.” (E8, mulher)

2. Desequilíbrios de género na profissão

Outro grande tema identificado engloba os discursos relativos aos “desequilíbrios de género” que existem na profissão do ensino secundário, sendo também composto por dois subtemas, mostrando, especificamente, que é: i) uma profissão associada às mulheres; e ii) uma profissão pouco atrativa para os homens. Com efeito, há uma consciência generalizada entre os/as entrevistados/as dos desequilíbrios numéricos existentes na profissão, em termos de género, mais especificamente, do facto de existirem bastante menos professores do que professoras no ensino secundário.

Relativamente ao primeiro subtema, é referido que o principal fator explicativo para a existência de menos professores do que professoras no ensino secundário é o facto de a profissão estar, histórica e socialmente, mais associada às mulheres, por exigir características estereotipicamente mais associadas a estas, nomeadamente, um lado mais maternal e relacional ligado ao cuidado, existindo uma imagem idealizada da mulher como professora, que afasta os homens:

“Eu acho que isso acontece porque, tradicionalmente, era uma profissão que era dada às mulheres (...), não implicava trabalhar ao ar livre, não implicava esforço, era um trabalho mais intelectual. No Estado Novo, as mulheres podiam dar aulas, era das poucas profissões

que as mulheres podiam ter, era serem professoras, historicamente foi sempre muito delegado para as mulheres. (...) E eu acho que é também muito por esta ideia da profissão feminina, de estar associada ao cuidar e por todo o ‘peso histórico’ que há mais mulheres, por este estigma. (...) Quando pensamos no ensino, pensamos em professoras e acho mesmo que a imagem idealizada é a de mulher professora e não do homem como professor. (...) O ensino acaba por ser uma profissão que, para as mulheres, é natural (...) para os homens, não.” (E1, mulher)

“Penso que as mulheres estão mais ‘talhadas’ para a profissão, talvez por representarem um pouco a figura maternal. As mulheres têm mais vocação para o ensino, são mais sensíveis, têm mais o lado maternal e penso que seja por isso que há mais mulheres professoras no ensino secundário e no ensino em geral. A profissão de docente é muito vista na sociedade como quase pertencendo às mulheres (...).” (E13, mulher)

“Eu penso que poderá ter explicação na própria cultura do nosso país, que ainda é conservadora, em que as pessoas pensam nas mulheres e nos homens com papéis diferentes (...) é transpor para fora de casa o papel da mulher, quem deve educar deve ser a mulher. (...) Raros são os meus alunos que querem ir para as áreas onde há uma grande prevalência de mulheres (...). Ainda associamos que as mulheres são mais voltadas para a educação (...) para cuidar dos filhos, as mulheres com mais paciência para as crianças e para os adolescentes e tudo isto afasta os homens.” (E2, homem)

“Pode ser explicado por o ensino estar muito associado ao cuidar, a uma maior sensibilidade e isso são características, são traços mais associados às mulheres. Daí haver um número muito mais elevado de mulheres professoras no ensino secundário e em todo o ensino em geral, porque até historicamente e socialmente é uma área associada às mulheres, existe esse estereótipo e claro que isso acaba por influenciar a escolha dos homens.” (E9, homem)

Esta profissão torna-se pouco atrativa para os homens, como foi apontado pela maioria dos/as entrevistados/as, que destacam que este é outro fator que permite compreender a razão por detrás dos desequilíbrios, especificamente, o menor número de homens no ensino secundário. É referido que o ensino não atrai os homens por ser uma profissão socialmente pouco valorizada, com baixa taxa de empregabilidade e mal remunerada, procurando antes os

homens empregos que lhes permitam uma maior estabilidade. É também apontado que os homens se sentem, frequentemente, mais aliciados para escolherem profissões em áreas perçecionadas como mais masculinas, como a engenharia e a tecnologia:

“Penso que aconteça, principalmente, porque a carreira de docente não é muito atrativa, não é bem remunerada e facilmente os homens conseguem encontrar outras saídas profissionais mais vantajosas em termos económicos. Em parte, está relacionado com as opções, os homens optam mais por cursos de engenharias (...), muitas vezes, por áreas mais bem remuneradas e o ensino torna-se pouco atrativo.” (E6, mulher)

“O que penso disto é que a profissão de docente está desvalorizada, é mal remunerada, os salários são baixos e os homens não querem ser professores por isso mesmo.” (E8, mulher)

“A verdade é que o ensino é uma profissão pouco atrativa e isso afasta os homens, porque têm à sua disposição, frequentemente, áreas e carreiras muito mais atrativas para eles. (...) Eu penso que as engenharias atraem muito os homens e canalizam as suas aspirações e concedem-lhes carreiras mais atrativas, em termos económicos e, muitas vezes, os homens procuram esse lado.” (E4, homem)

“Talvez o baixo ordenado no ensino acabe por afastar mais os homens e levá-los a escolher ou outras profissões onde acabam por receber mais ou a optar por lecionar no ensino superior. Se nós compararmos ambas as carreiras conseguimos perceber que, a nível social, o que está enraizado na sociedade é que os professores do ensino superior têm outro prestígio (...) esta falta de reconhecimento da profissão neste nível de ensino acaba por influenciar a escolha.” (E12, homem)

3. Valorização da entrada de homens no ensino secundário

O terceiro grande tema identificado prende-se com valorização da entrada dos homens no ensino secundário, integrando dois subtemas que revelam que: i) as mulheres perçecionam a entrada de mais homens no contexto como relevante; e que ii) a personalidade e a competência são mais importantes do que o género.

No primeiro subtema é, de facto, saliente que as entrevistadas consideram importante a entrada de mais homens no ensino secundário, referindo que ter mais professores no contexto seria fulcral, uma vez que iria contribuir para melhorar o ambiente escolar, tornando-o mais descontraído e, simultaneamente, mudaria as dinâmicas, já que os homens trariam novas formas

de trabalhar. As entrevistadas acrescentam que a presença dos professores (homens) melhoraria as relações escolares, tornando-as menos conflituosas, e constituiriam “*role models*” que iriam permitir uma maior identificação dos alunos rapazes, levando a que estes comesçassem a perceber o ensino como uma saída profissional. Além disso, estas destacam que a entrada de mais homens é importante, porque levaria a que profissão comesçasse a ser mais valorizada:

“(…) acho que a entrada de mais homens no ensino acaba por ser boa para as relações na escola, entre colegas, mas também é muito importante para normalizar a entrada dos homens e para os mais novos perceberem que pode ser uma opção para eles.” (E1, mulher)

“Sim, eu acho que sim. (...) Nós, professoras, somos muito lineares (...), acabamos por trabalhar muito da mesma maneira, é o tal instinto e faz falta, muita falta, a imagem masculina nas escolas. Penso que a entrada de mais homens professores traria menos *stress* (...), os homens conseguem transmitir uma vida mais calma a nível escolar (...), também acabariam por impor mais respeito (...). A entrada de mais homens professores poderia também trazer uma maior tranquilidade para nós, professoras, pelo lado mais descontraído dos homens, melhoraria o ambiente escolar, em termos de relação entre professores e professoras. (...) Acabariam por trazer valor acrescentado à profissão.” (E3, mulher)

“Eu penso que seria importante para melhorar o próprio clima escolar, a dinâmica das relações entre professores e professoras. Seria bom para os alunos também terem mais exemplos de homens. Se entrassem mais homens professores no ensino mudaria a própria dinâmica da escola e da profissão, acho que se entrassem começavam a olhar para a profissão de professor até com outros olhos, acho que a sociedade começava a valorizá-la mais.” (E8, mulher)

“Eu penso que sim, seria muito importante entrarem mais homens professores, existirem mais homens a dar aulas, porque o facto de existirem mais homens funcionaria quase como um modelo para os alunos e abria os horizontes sobre o que é ser professor e como a profissão pode ser para qualquer um (...). (...) a entrada de mais homens poderia até contribuir para uma maior valorização da profissão, porque a profissão deixaria de estar relacionada apenas ao ideal de professora mulher (...) e os homens, pela forma como estão na sociedade, penso que contribuiriam para que fosse uma profissão mais valorizada, sem dúvida.” (E 11, mulher)

No segundo subtema é notório que a opinião dos entrevistados não é concordante com a das entrevistadas, já que aqueles não consideram que a entrada de mais homens no ensino secundário seja muito importante, referindo que mais do que ser homem ou mulher, o crucial é ser um/a docente competente, profissional e empenhado/a:

“Não considero que seja uma questão relevante para o ensino, o importante é o que traz enquanto docente e não se é professor ou professora.” (E9, homem)

“Sinceramente, eu não vejo tanto assim, não vejo pelo facto de ser homem ou mulher, tem mais a ver com a pessoa. Falo por mim, acho que é um pouco indiferente serem homens ou mulheres, o que conta é se são bons profissionais.” (E12, homem)

“Eu acho que, para um aluno, o referencial, seja homem ou seja mulher, é ter alguém a ensiná-lo, alguém que o inspire, que o motive, que o ensine a crescer em qualquer área do conhecimento e que seja competente.” (E14, homem)

“Eu não acho que fizesse diferença, não considero importante entrarem mais homens, eu não vejo essa necessidade (...). Eu distingo os meus colegas enquanto bons e maus profissionais, se é competente ou não é competente, não por serem homens ou mulheres. Não me faz qualquer sentido achar que a entrada de mais homens é algo importante, não vejo isso em termos de sexo.” (E16, homem)

4. In/visibilidade dos professores

Foi identificado outro tema relacionado com a questão da visibilidade ou invisibilidade, que engloba três subtemas sobre: i) visibilidade semelhante entre homens e mulheres; ii) homens não sentem pressão para um bom desempenho; e iii) sucesso dos homens mais notado.

Relativamente à questão da visibilidade, é, de facto, consensual que os homens não são mais visíveis do que as mulheres no contexto do ensino secundário, destacando todos/as os/as entrevistados/as que ninguém é mais visível pelo sexo ou género, mas sim pela personalidade e pela competência, como ilustram os seguintes excertos:

“Acho que ninguém é mais visível por ser homem ou por ser mulher. Na minha profissão, eu acho que a personalidade e construção de um percurso profissional coeso vale mais que o género (...), por isso ninguém é mais visível ou foco de mais atenção, em detrimento do género, mas sim pela pessoa que é, pela sua personalidade e como tem vingado na carreira.” (E7, mulher)

“Penso que isso não acontece. Não sinto que alguém esteja mais visível ou seja foco de uma maior atenção e, se alguém for mais foco de atenção ou mais visível, não será por ser um homem ou por ser uma mulher, mas sim porque se destaca de forma positiva ou de forma negativa.” (E13, mulher)

“Não me sinto mais visível por ser homem, está muito equilibrado mesmo em termos de atenção e de visibilidade. (...) Nunca tinha sequer pensado nisso (...), o que acho que é bom, é sinal que as diferenças de género, o facto de nós homens professores estarmos em minoria não tem repercussões na nossa carreira e no que nós somos na escola. Até porque de facto sente-se que existe um desequilíbrio numérico, mas não em atitudes, ações, mas sim em termos, digamos, ‘visuais’.” (E9, homem)

“Muito sinceramente, acho que ninguém é mais visível que ninguém, é a minha opinião, ninguém tem mais atenção por ser homem ou por ser mulher. Se alguém tem mais atenção ou é mais visível (...) é pelo que é como pessoa, pela personalidade e das duas uma: ou é uma pessoa muito excêntrica, muito irreverente e que tem ideias completamente fora da norma ou, então, é uma pessoa que cria muitos conflitos, com a qual é muito difícil de ter uma relação e de conseguir comunicar. De resto, ninguém é mais notado por ser homem ou por ser mulher.” (E15, homem)

Em relação ao segundo subtema, percebe-se que os homens não sentem pressão para um bom desempenho, questão que é consensual entre os entrevistados e as entrevistadas. Ambos/as referem que os homens não sentem qualquer pressão para um bom desempenho e/ou para mostrar as suas competências, salientando que nada é exigido aos homens que despolete este sentimento. Acrescentam ainda que, se sentirem alguma pressão, esta é colocada pelos próprios, pela necessidade, intrínseca, que têm em ser bens-sucedidos, e não pelas suas pares:

“(...) A nível de ter de provar que por ser um homem, sou bom professor, por estar numa profissão de mulheres, ou provar que sou tão bom ou melhor que uma mulher professora, isso nunca aconteceu, nunca senti nem essa necessidade, nem qualquer pressão, nunca fui confrontado com essa situação.” (E2, homem)

“Não, nunca fui pressionado nesse sentido. A não ser a pressão interna que sentia no início, porque queria ser bom professor, mas nunca me senti pressionado por ninguém para mostrar

que sou bom a ensinar, que sou bom professor, que sou bom naquilo que faço, isso nunca o senti. (...) Não sinto que alguém me coloque essa pressão, não tenho de provar nada a ninguém, nunca senti essa exigência.” (E9, homem)

“Não, não há essa pressão para mostrar um bom desempenho, eu acho que, como em quase todas as profissões, os homens não têm que provar nada a ninguém, nós, mulheres, é que, muitas vezes, sentimos mais inseguranças e a necessidade de provar que somos boas no que fazemos, de provar que somos competentes. (...) Eles não têm de mostrar nada a ninguém, nem sentem pressão para tal.” (E8, mulher)

“Não, não, isso tanto sentem homens como sentem as mulheres, não acho, de todo, que eles sintam essa necessidade de provar alguma coisa, e penso que muito menos sentirão alguma pressão. Penso que sentem necessidade de dar o seu melhor e fazer o que está ao seu alcance, e isso sentem eles, homens professores, e nós enquanto professoras.” (E3, mulher)

O terceiro subtema está relacionado com os erros e sucessos dos homens, registrando-se discursos diferenciados. As entrevistadas referem que os erros dos professores não são mais notados do que os das professoras, contudo, entendem que o sucesso deles é, frequentemente, mais destacado do que o delas, que tende a ser menos reconhecido como mérito próprio. Estas professoras entendem que é mais fácil os homens alcançarem o sucesso do que as mulheres, porque elas têm muito menos disponibilidade para se dedicar à profissão. Por outro lado, os entrevistados afirmam que nem os seus erros, nem os seus sucessos são mais salientes do que os das suas colegas mulheres, que o reconhecimento que qualquer docente poderá ter corresponde ao profissionalismo e competência individual, e não à questão do sexo ou género:

“Os erros dos professores não são mais notados. Agora, se um professor tiver sucesso, eu penso que talvez possa ser mais elogiado, talvez se possa dar mais destaque a esse sucesso, talvez pelo estatuto maior que o homem tem na sociedade, que é mais valorizado. Se uma mulher tiver sucesso, parece que esse sucesso é sempre associado a outras causas, parece que nunca reconhecem tanto como mérito próprio da professora, dizem ‘ela teve sucesso, porque...’, enquanto aos homens elogia-se e dá-se os parabéns.” (E7, mulher)

“Nos primeiros anos da profissão, em que as pessoas ainda são relativamente novas, têm filhos pequenos e têm casa para gerir, torna-se mais difícil que o trabalho de uma professora seja visível e reconhecido (...), uma mulher acaba por estar em desvantagem, nunca tem a

mesma disponibilidade de um homem, o tempo é pouco e é impossível dedicar-se apenas ao ensino (...), acaba por não conseguir atingir tão facilmente este sucesso como um homem. Por isso, o sucesso dos homens acaba por ser mais notado (...), por se destacar mais, porque as mulheres estão, naturalmente, em desvantagem. Relativamente aos erros, acho que nenhuma das partes é mais notada por errar.” (E6, mulher)

“Não, não tenho essa ideia. Se eu errar ou tiver sucesso, não é mais notado que se for uma mulher professora, se eu errar, irei ter penalizações, tal e qual como acontece se for uma mulher, ou irei sentir-me mal internamente por ter errado, (...) somos avaliados como um profissional, como docente e reconhecidos por isso, não pelo sexo. Se eu tiver sucesso, o mesmo acontece, olham para esse sucesso como eu sendo uma pessoa competente e se uma mulher tiver sucesso acontece exatamente o mesmo, tem a ver connosco, enquanto profissionais.” (E2, homem)

“Não, não sinto isso, é mais pela própria pessoa, pela sua personalidade (...), e não noto diferenças entre sexos (...). Ainda que eu erre ou ainda que tenha sucesso, em nenhum momento é mais notado só por ser um homem, não é mais notado do que se for uma mulher, porque, se uma mulher errar, vai ser igual.” (E16, homem)

5. Da não polarização à polarização benéfica

O quinto grande tema identificado prende-se com a questão da polarização das diferenças entre os homens e as mulheres no contexto do ensino secundário. Este tema integra três subtemas, que mostram que, de facto: i) as mulheres consideram existir tratamentos diferenciados que beneficiam os homens; os ii) homens estão bem integrados no contexto profissional; e existe uma iii) fácil gestão da condição de minoria por parte dos professores homens.

No que concerne ao primeiro subtema, registam-se discursos diferenciados. As entrevistadas salientam que, por vezes, os homens têm tratamentos diferenciados que os beneficiam, já que são, frequentemente, mais estimados por elas, existindo uma maior preocupação em fazê-los sentir-se bem-vindos e bem recebidos. Já os entrevistados referem que os professores e as professoras são tratados de forma igual, não existindo tratamentos diferenciados pelo sexo, mas sim pela personalidade de cada um/a:

“Eu acho que eles acabam por ser tratados de forma diferente por serem homens, mas não de modo negativo, antes pelo contrário, eles acabam por ser muito bem tratados, eles acabam por ser muito bem recebidos, as mulheres gostam de os ter lá, são mais

“apapericados”, porque são poucos. Muitas vezes, as mulheres são mais simpáticas com eles, porque eles também não arranjam aqueles problemas típicos das mulheres, por isso, contribuem para um melhor ambiente e trazem novas ideias, e acaba tudo por gostar deles e por os tratar muito bem.” (E7, mulher)

“Até poderão ser tratados de forma diferente só por serem homens, mas não como algo que os prejudica. Penso que, por vezes, são tratados de forma diferente por serem menos, há, por vezes, a tendência de os tentar integrar e fazer sentir bem-vindos e, por isso, há esse tratamento diferenciado, mas pela positiva. Depois, pelos alunos, poderão também ser tratados de forma distinta, porque trazem uma imagem mais autoritária, de maior respeito e, aí, os alunos tendem a tratá-los com mais respeito por isso. De resto, penso que somos todos tratados de forma muito igual.” (E13, mulher)

“Não, nunca senti isso, acho que são todos tratados de forma igual. Eu não sou tratado de forma diferente por ser um homem. (...) O que poderá levar uma pessoa a ser tratada de forma diferente (...) será a personalidade dessa pessoa, a forma como essa pessoa se relaciona, como se dá a conhecer, como interage e não por ser homem. Eu nunca me senti tratado de forma diferente das minhas colegas professoras.” (E4, homem)

“Não, nunca me senti tratado de forma diferente. Uma pessoa é tratada de forma diferente não pelo sexo, mas pela personalidade. (...) Tem tudo a ver com a postura das pessoas, como se dirigem aos outros e como se relacionam. Tal e qual como acontece comigo, porque eu também trato de forma diferente o/a professor/a que é educado/a, que é cordial e simpático/a comigo, da professora que é rude e arrogante. Não é por ser homem que sou tratado de forma diferente das mulheres.” (E10 homem)

Em relação ao segundo subtema, com exceção de um dos professores entrevistados, que diz ter-se sentido discriminado na primeira escola por onde passou, os/as restantes entrevistados/as afirmam que os professores não são excluídos e/ou discriminados, evidenciando que se encontram bem integrados no contexto e nas dinâmicas escolares, bem como nos grupos informais, sendo valorizados profissionalmente:

“Sinceramente, não. Nunca senti que fôssemos excluídos e muito menos discriminados. (...) Se for para combinar um almoço, elas não nos deixam de fora, se for para discutir assuntos relacionados com os alunos, com a disciplina, com algum projeto, estamos todos

juntos e falamos homens e mulheres. Até os grupos que se formam na sala de professores são mistos, não há uma tentativa de as mulheres nos excluïrem. (...) As colegas aceitam-nos e integram-nos muito bem. Às vezes, até brinco com elas e digo que gostam de ser acompanhadas por homens professores na escola, porque sinto isso, que elas gostam de nos receber e que vêm a nossa entrada como algo bom. São disponíveis para nos ajudar (...), por vezes, até sinto que elas nos recebem melhor a nós do que a algumas colegas professoras. (...) São muito boas colegas e muito recetivas a receber-nos e a desenvolver uma relação connosco. Mais do que resistir à nossa entrada, elas integram-nos.” (E9, homem)

“Não, eu nunca senti isso. (...) Sempre me senti muito integrado no ambiente escolar e sempre fui convidado pelas minhas colegas, mesmo para aquilo que é externo ao ambiente escolar (...), para ir almoçar, para as festas que são organizadas, para visitas de estudo, sempre me deram a conhecer os projetos, pedem-me opinião sobre diversas coisas e sinto-me valorizado por elas, nunca ignorado. (...) Nós estamos sempre bem integrados. (...) Há sempre a tentativa de nos ajudarem, apoiarem, de nos integrarem, (...) é fácil a integração junto das mulheres e elas também facilitam todo o processo de integração. (...) Sempre que cheguei a uma escola nova, senti que as minhas colegas mostravam uma grande disponibilidade e me colocavam muito à vontade.” (E12, homem)

“Não são, nós temos de os tratar bem, eles são tão poucos que temos de lhes dar um bocadinho de atenção. Vamos lá ver, não são discriminados, nem excluïdos no contexto profissional, mas são mais apapricados pelas mulheres, isso, sim, tendem a ser. (...) Se calhar, damos-lhe mais atenção, porque é único homem, e procuramos integrar e que se sintam bem. (...) Nós tendemos a recebê-los bem e a integrá-los.” (E3, mulher)

“Eles estão muito bem integrados normalmente, e não há qualquer tentativa de exclusão ou de marginalização. (...) os professores têm uma integração, na maioria das vezes, muito boa. Nós, mulheres, aceitamos muito bem a entrada de homens professores, eles até são mais bem tratados, porque nós até facilitamos o processo e estamos sempre disponíveis para promover uma adaptação mais fácil e para integrá-los no ambiente escolar.” (E11, mulher)

O último subtema identificado neste tema revela a existência de uma harmonia nos discursos dos entrevistados/as relativamente à forma como os professores gerem a situação, referindo ambos que os homens gerem com muita facilidade a sua condição de minoria, não sentindo necessidade de adotar nenhuma estratégia específica, já que as suas colegas mulheres facilitam a sua entrada e valorizam-na, dominando um ambiente coeso, flexível e igualitário, em termos de dinâmicas e relações de género:

“Eu penso que gerem bem, não acho que haja estratégias para gerir a situação, é um ambiente em que não existe preconceitos de género (...). Além disso, num ambiente de escola, em que são muitas mulheres, o ambiente torna-se um bocadinho desagradável (...) mais pesado (...) por isso, é importante a intervenção de ambos os sexos, porque todos ganhamos com isso, há mais equilíbrio. (...) Nós, mulheres, até os integramos bem, nós gostamos que entrem no ensino, que entrem para as nossas escolas, trazem coisas novas (...) e eles também acabam por sentir isto, acabam por se sentir bem-vindos e integrados.” (E1, mulher)

“Eles gerem com a maior das facilidades, eles têm mais colegas mulheres do que homens, mas eles não se sentem diferentes de nós profissionalmente por serem homens, ou por estarem em menor número (...). As escolas são lugares muito seguros, em que não existem essas influências de género, em que o que é fulcral é que se seja competente e um profissional dedicado (...) Nós mulheres como os integramos tão bem e os aceitamos, eles acabam por não sentir qualquer problema por estarem rodeados de colegas mulheres. Até porque a entrada de mais homens no ensino secundário, de mais professores vem quase como “renovar” o ambiente, trazer coisas novas e isso é muito bom para todos, por isso gostamos que eles entrem, gostamos de ter colegas homens.” (E11, mulher)

“É fácil de gerir, gere-se sem grandes problemas. (...) Não sinto que haja uma diferença entre homens e mulheres no que é o dia-a-dia do trabalho, nem no ambiente escolar, o mais importante é quem e como sou enquanto profissional (...), não são necessárias estratégias por estarmos rodeados de mulheres, porque isso nota-se em termos de número, mas não de trabalho ou dinâmicas. As colegas recebem-nos bem, são simpáticas e isso acaba por facilitar o processo.” (E2, homem)

“Pode parecer estranho, mas é muito fácil de gerir. Eu nunca tive qualquer tipo de problemas (...). Eu já estive noutros trabalhos em que o número de homens e mulheres era equilibrado

e, sinceramente, não senti grande diferença (...). Eu acho que até acabo por ser mais bem recebido pelas mulheres (...), sinto que há uma preocupação em ajudarem-me e integrarem-me sempre que chego a uma escola nova, eu sinto-me genuinamente bem recebido. Por isso, é muito fácil ser professor e pertencer a um mundo que é associado às mulheres, nunca senti qualquer dificuldade neste aspeto ou algum preconceito, sempre me senti muito bem.” (E12, homem)

6. Assimilação aos papéis estereotípicos masculinos

O sexto grande tema identificado prende-se com a assimilação aos papéis estereotípicos masculinos. Este tema engloba quatro subtemas, percebendo-se que: i) há vantagens em ser homem no ensino secundário; ii) há expectativa de características estereotípicas associadas aos homens; iii) os homens sentem pressão para assumir cargos de topo; e iv) os homens não assumem posturas tradicionalmente femininas.

No que concerne ao primeiro subtema, verificam-se discursos bastante contraditórios. De facto, a maioria dos/as entrevistados/as começou por referir que não há vantagens ou desvantagens associadas ao género no ensino, mas sim às personalidades de cada indivíduo. Contudo, ao longo das entrevistas, estes/as acabaram por apontar várias vantagens associadas aos homens. De facto, grande parte dos/as entrevistados/as indica como vantagem o facto de os homens se sentirem bem recebidos, valorizados e por conseguirem impor mais respeito devido à sua imagem, acrescentando ainda o facto de estes serem mais frequentemente convidados para cargos superiores ou de topo. Apenas duas professoras apontam existir uma desvantagem “externa” que os homens experienciam pelo facto de estarem numa profissão que é mais associada às mulheres, e que se materializa na desvalorização do homem devido à sua profissão:

“São professores, tal como nós somos professoras, acho que isso é o que é ser um homem no ensino secundário. (...) Se têm vantagens (...), talvez tenham a de conseguirem, mais facilmente, manter o respeito, porque a figura masculina acaba por transmitir mais a autoridade e o respeito do que a feminina. Têm a vantagem de se sentirem ‘bem-vindos’ e recebidos. Se têm alguma desvantagem (...), eu só consigo identificar uma (...), externa à profissão, porque prende-se com a opinião enraizada (...) de não ser tão prestigiado ser homem e ter a profissão de professor, parece que é mais desvalorizado, já se for uma mulher professora é olhado e percecionado de forma mais positiva (...). (E13, mulher)

“Ser um homem no ensino secundário, é ser um professor que ensina e partilha conhecimento. Se há vantagens, eu penso que sim. (...) Prendem-se (...) com o facto de eles terem mais disponibilidade, em termos de tarefas domésticas e vida familiar, e investirem mais no seu enriquecimento e no seu conhecimento, o que leva a que sejam reconhecidos e convidados para cargos diretivos. (...) Como estão num mundo de mulheres (...), leva a que sejam estimados por estas, muito valorizados, assimilados como uma mais-valia, têm um tratamento especial. (...) Estarem num mundo de mulheres acaba por ser uma vantagem por conseguirem dominar facilmente, conseguem chegar a uma reunião e facilmente assumir o papel de líder e colocar ordem na sala (...). Desvantagens eu acho que não há nenhuma.” (E7, mulher)

“Eu penso que ser professor no ensino secundário é ensinar, é relacionarmo-nos com os alunos, é tentar encontrar estratégias para os cativar, (...) é contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos e vê-los a crescer e a tomar decisões. Não acho que haja vantagens ou desvantagens associadas a ser um homem professor no ensino secundário. Sinto (...) que podemos ter vantagem por ser tão poucos no contexto, porque, na verdade, sentimo-nos bem recebidos e integramo-nos e há essa tentativa por parte das professoras, sentimo-nos ouvidos e valorizados.” (E10, homem)

“Ser um homem professor no ensino secundário é ensinar e é aprender, porque os meus alunos também me ensinam muito, é contribuir para a aprendizagem e para o crescimento dos alunos (...). Eu não sinto vantagens por ser homem, também não sinto quaisquer desvantagens. O que eu acho é que ainda continua a fazer diferença a voz grossa do homem, principalmente, em turmas mais problemáticas ou mais indisciplinadas, e tende a ter mais efeito se for um homem a trabalhar com turmas problemáticas, as coisas tendem a correr melhor (...).” (E14, homem)

Relativamente ao segundo subtema, percebe-se que a maioria dos/as entrevistados/as inicia os seus discursos afirmando também que não se espera nada de diferente dos professores, relativamente às professoras. Contudo, ao longo das entrevistas, vão referindo diversas características que são esperadas de um professor, sendo estas as que lhes estão estereotipicamente associadas, como, por exemplo, que sejam menos sensíveis, menos afetuosos, mais objetivos, práticos, focados na profissão, mais autoritários e, normalmente, mais respeitados pelos/as alunos/as. Desta forma, existe a ideia de que os homens exercem a

profissão de forma diferente, estando, especificamente, mais centrados no ensinar, em transmitir conhecimento e menos interessados com questões relacionais. Todas estas características estão estereotipicamente associadas aos homens, acabando por ser isto que as suas colegas, enquanto maioria, esperam deles. Porém, a maioria dos/as entrevistados/as afirma que estas não lhe são exigidas e caso os professores não as demonstrem, não há qualquer discriminação ou tentativa de os aproximar destas características, não sentindo qualquer pressão para corresponderem às mesmas, existindo liberdade e abertura para agirem e expressarem-se de acordo com aquilo que são:

“Eu acho que não esperamos nada de diferente (...). Quer dizer eu acho que, enquanto colegas, esperamos que os homens tragam essa figura de respeito para os alunos, que acabem, por vezes, por ser exemplos para os rapazes, que tragam uma dinâmica diferente da das professoras na sala de aula. Esperamos que sejam mais focados na profissão, que sejam menos predispostos para as relações e talvez que sejam mais profissionais, que não se percam tanto em ‘assuntos secundários’, porém ninguém pede que sejam assim e se não forem tudo bem. **[Pensa que as mulheres acham que os homens exercem a profissão de forma diferente, enquanto homens?]** eu acho que sim (..) que nas aulas estão mais focados na matéria, no ensinar e em transmitir o conhecimento (...) enquanto professora, eu acho que sou mais sensível com os alunos (...) os homens são muito mais focados apenas no ensinar e (...) nos resultados.” (E1, mulher)

“Os homens são mais pragmáticos, mais objetivos e racionais e acaba por se esperar isso deles, eles acabam por ser assim. (...) eu acho que esperam que tragam esta praticidade, que não estejam tão ligados a questões de foro emocional, que não sejam mesquinhos, que não levantem problemas de relacionamento (...). **[Pensa que as mulheres acham que os homens exercem a profissão de forma diferente, enquanto homens?]** Sim, espera-se que eles sejam diferentes. (...) Nas reuniões em que se têm de tomar decisões os homens tendem a ser mais pragmáticos. Uma reunião só com mulheres tende a ser mais dispersiva, os homens são muito focados (...). Na última reunião que tive (...), o único homem que estava na reunião foi decisivo (...), conseguiu tomar as rédeas da situação. (...) Os homens têm mais este papel autoritário, de conseguirem facilmente liderar uma reunião e tomar as rédeas da situação do que uma mulher, mas é natural deles, nós não fazemos para que eles sejam assim.” (E7, mulher)

“Eu acho que as minhas colegas esperam (...) que sejamos simpáticos e competentes como esperam de qualquer colega (...), mas esperam sempre que nós evidenciemos algumas características mais associadas aos homens (...), que consigamos impor a ordem e a disciplina dentro da sala de aula, que sejamos mais práticos e consigamos tomar decisões mais rapidamente (...), contudo não há qualquer tentativa por parte das minhas colegas para que sejamos assim (...) se eu for mais sensível que autoritário ninguém tenta contrariar a minha forma de ser e estar. **[Pensa que elas acham que exerce a sua profissão de forma diferente, enquanto homem?]** São capazes de achar que podemos ser diferentes, podemos não ter tanto trabalho para manter a ordem e que dentro da sala de aula conseguimos manter a turma mais calma. (...) Nas reuniões, elas veem que nós tomamos decisões mais rapidamente e somos mais práticos (...). Nas decisões de nota, nós conseguimos ser muito mais racionais, (...) conseguimos rapidamente analisar e avaliar só com o que é objetivo e elas sabem e esperam isso, e acho que até gostam deste nosso lado e apreciam.” (E10, homem)

“Eu acho que as professoras não esperam nada de diferente (...), quer dizer, agora que penso nisso (...), esperam que nós sejamos mais autoritários (...), que consigamos manter a ordem mais facilmente (...), principalmente, com turmas mais indisciplinadas, porque nós, professores, tendemos a dominar mais a sala e a conseguirmos que os alunos nos respeitem (...) e essas turmas acabam por nos ser distribuídas a nós. (...) Talvez achem que, na relação com os alunos, somos mais autoritários e que não sejamos tão carinhosos como elas, porque elas têm um lado muito maternal. (...) E elas sabem que nós somos mais práticos (...), elas pensam sempre muito com o coração e nós, como mais racionais que somos, é para nós mais fácil decidir. (...) as minhas colegas esperam isto, mas nem sempre nós somos assim, e elas não tentam que nós vamos ao encontro disso, apenas esperam, mas eu não sinto que tenho de evidenciar isso ou ser assim.” (E15, homem)

O terceiro subtema prende-se com o facto de os professores sentirem pressão para assumirem cargos superiores. A maioria dos entrevistados refere já ter sentido pressão para assumir um cargo de direção, referindo ouvir frequentemente comentários neste sentido. Pelo contrário, as entrevistadas referem nunca ter sentido qualquer pressão para assumirem cargos superiores. Contudo, grande parte dos professores e das professoras afirmou não ambicionar tornarem-se diretores/as de uma escola, salientando preferir o contacto com os/as alunos/as. Apenas dois professores referiram ser uma ambição sua, tendo um deles já sido diretor:

“Neste momento, não. Já concorri uma vez e não ganhei. (...) Sim, já senti várias vezes [pressão]. Este ano senti de novo, por parte de alguns colegas e por parte de alguns funcionários, senti essa pressão. Até há oito ou nove atrás, era uma ambição minha ser diretor de uma escola, mas, neste momento, já não é. O que eu disse sempre é que, se for necessário, eu estarei disponível para integrar uma solução administrativa da escola, mas, neste momento, nunca a liderar.” (E2, homem)

“Eu já fui diretor de uma escola. (...) Fui incentivado, mobilizado para a direção, houve pressão por parte dos colegas e dos funcionários, mas eu também queria realmente ser diretor e depois concorri e venci e fiquei como diretor um mandato. Eu fui mobilizado a ser, disseram-me muitas vezes. (...) É mais fácil para nós tornarmo-nos diretores, isto porque, como somos homens, somos mais associados a bons líderes e gestores e, isso, leva a que os convites para este cargo sejam feitos, principalmente, aos homens e que seja aos homens que se diga ‘então, não concorres para diretor?’ ou ‘então, não queres ser diretor? Acho que deverias arriscar.’ (E14, homem)

“Não, que horror, nunca. Eu tenho o maior respeito por esse cargo, contudo, o que eu gosto mesmo é de ensinar (...). Cargos de gestão nunca me atraíram minimamente, nunca mesmo. (...) Eu nunca me senti pressionada para tal. Eu acho que os homens tendem a sentir mais essa pressão, é mais frequente existir mais pressão junto dos homens para assumirem cargos de direção (...), logo, eles chegam a ter mais facilidade para chegar a esses órgãos e a cargos de direção do que as mulheres professoras.” (E5, mulher)

“Nunca, nunca mesmo, não ambiciono, de todo. E nunca senti esta pressão. Os homens são capazes de sentir mais esta pressão, acho que se eles sentem alguma pressão no ensino é esta, de serem pressionados para cargos superiores, até porque eles têm mais disponibilidade que as mulheres e têm mais pulso firme para lidar com situações mais complicadas. Os diretores, muitas vezes, nem horário têm, sentem uma grande pressão, têm uma grande carga de trabalho e não é uma posição fácil.” (E8, mulher)

O quarto, e último, subtema identificado mostra que os professores não tendem a assumir características tradicionalmente femininas, contudo, notam-se alguns discursos contraditórios entre os entrevistados e as entrevistadas. Com efeito, parece haver um consenso entre os entrevistados em como os homens não assumem posturas femininas por exercerem a sua

atividade num mundo de mulheres, porém, alguns deles referem que, em certas situações, a profissão exige uma maior sensibilidade e preocupação, e que, por vezes, por estarem a lidar com jovens, há a necessidade de demonstrarem o lado mais relacional, que é estereotipicamente associado às mulheres. Por seu lado, a perceção das mulheres divide-se, afirmando a maioria que os homens não tendem a salientar a sua masculinidade, nem a assumir posturas mais femininas, mas também há quem refira que eles tendem a afastar-se de traços mais femininos, mas que nem sempre o conseguem fazer:

“Não, eu, pelo menos, não acho que assuma posturas que são mais características das mulheres, eu não o faço, e, do que observo, os meus colegas também não. Os estereótipos não se fazem sentir na escola, e fora dela também nunca os senti, por isso se existem não me incomodam, não os tento combater, porque não os noto. O que interessa num homem professor não é o sexo, é se é bom profissional, se é competente, se é preocupado com os alunos, se é esforçado, o restante, a mim, não me incomoda minimamente.” (E16, homem)

“Bem, eu acho que não assumo posturas tradicionalmente femininas, contudo, nós professores tendemos a evidenciar algum carinho, um lado emocional que é mais característico das mulheres, porque nós (...) estamos a lidar com adolescentes que, muitas vezes, ainda são muito crianças, portanto, acho que é normal evidenciar este lado e mostrar mais carinho. Tendemos a adotar uma postura próxima dos alunos e de forma (...) natural evidenciamos esse lado mais afetivo.” (E2, homem)

“Eu acho que eles tendem a afastar-se um pouco (...), no sentido de não serem tão afáveis, tão próximos dos alunos, de serem menos maternos (...), mas é engraçado que acho que nem sempre conseguem noutros sentidos. Por exemplo, entram muito nas coscuvilhices das mulheres (...) os homens dizem sempre que não são coscuvilheiros, mas são (...). Tendem a tentar mostrar a sua masculinidade, e a afastar-se de traços tradicionalmente femininos, mas nem sempre o conseguem (...).” (E1, mulher)

“Não tendem a assumir posturas tradicionalmente femininas, de todo, acho que eles sabem que têm o seu papel como professor e que nem pensam nisso.” (E3, mulher)

Capítulo IV. Discussão

Esta dissertação pretende analisar as dinâmicas de género no ensino secundário. Especificamente, procura analisar as experiências dos professores, enquanto minoria neste nível de ensino, e a perspetiva das professoras, enquanto grupo dominante, bem como identificar as estratégias adotadas pelos professores para gerirem a situação de desequilíbrio de género existente. Procura, assim, compreender se os resultados corroboram, ou não, os mencionados por Kanter (1977, 1993), ou seja, se neste contexto em que os homens já não são *tokens*, mas constituem uma minoria, experienciam alguma das consequências negativas identificadas pela autora, da elevada visibilidade, da polarização das diferenças por parte do grupo dominante e da assimilação aos papéis estereotípicos masculinos por parte do mesmo grupo.

Foi possível verificar a existência de juízos externos discrepantes por trás da escolha de ser professora ou professor, já que a maioria das mulheres escolheu o ensino por influência de pessoas próximas e/ou por vocação, sabendo desde cedo o que queriam ser, enquanto os homens entraram no ensino mais como uma oportunidade momentânea e percecionando-a como algo de temporário. É, portanto, uma segunda escolha, na linha do que verificaram Santos e Amâncio (2019) num estudo com enfermeiros - uma profissão feminina. Além disso, parece existir uma maior aceitação quando as mulheres escolhem ser professoras, já que, quando os homens seguem a carreira de docente, tendem a existir comentários pouco agradáveis por parte das pessoas que lhes são próximas, ou seja, pessoas externas ao contexto profissional, devido ao facto de a profissão estar associada às mulheres, o que vai ao encontro do defendido por Williams (1992).

Todos/as os/as entrevistados/as têm consciência dos desequilíbrios numéricos de género existentes no ensino, justificando esta discrepância por a própria profissão estar, histórica e socialmente, associada às mulheres e às características que lhes são estereotipicamente assimiladas (Hedlin & Aberg, 2019; Santos & Amâncio, 2018). Estes/as acrescentam que o ensino é uma profissão pouco atrativa para os homens por ser socialmente pouco valorizada, mal remunerada e com baixa taxa de empregabilidade, conduzindo a que estes optem por outras áreas, sendo as mesmas razões justificativas verificadas nos estudos de Ashcraft e Sever (2006) e Sargent (2000).

A presença de homens no ensino, especificamente de professores no ensino secundário, evidencia-se como muito valorizada para as mulheres, que referem que seria importante registar-se um maior número destes no contexto, já que mudaria as dinâmicas de trabalho e melhoraria as relações escolares, contribuindo para uma maior identificação dos alunos, rapazes, e permitindo um aumento do estatuto da profissão (Heikes, 1991). No entanto, os

professores apontam, diversas vezes, o profissionalismo e a competência como mais relevante do que o ser homem ou o ser mulher.

Relativamente à primeira consequência negativa identificada por Kanter (1977, 1993), a visibilidade, verifica-se que, apesar de os homens estarem em minoria no ensino secundário, tal não tem qualquer influência relativamente a esta questão, não sendo estes nem mais, nem menos, visíveis do que as suas pares mulheres, entendendo os/as os/as entrevistados/as que a maior, ou a menor, visibilidade das pessoas não é influenciada pelo seu sexo ou género, mas antes pela sua personalidade e competência. Além disso, os homens não sentem qualquer pressão para um melhor desempenho, nem a necessidade de provar as competências às suas colegas, na linha do que verificaram Santo e Amâncio (2018), num estudo com professores do 1º ciclo do ensino básico. No entanto, as mulheres entrevistadas salientam que, embora os erros dos professores não sejam mais notados do que os das professoras, os seus sucessos tendem a ser mais enaltecidos e reconhecidos como mérito próprio do que os delas. Assim, também neste contexto profissional, as competências ou o mérito parecem ser percecionados como algo intrínseco aos homens (Amâncio & Oliveira, 2006). As professoras entrevistadas consideram ainda que, para os homens é mais fácil atingir o sucesso, devido à sua maior disponibilidade, que conduz a um maior investimento na esfera profissional e a que valorizem mais a suas carreiras, comparativamente com as mulheres (Santos et al., 2015). Contudo, os entrevistados consideram, uma vez mais, que o reconhecimento profissional não se encontra relacionado com o sexo ou o género, mas antes com a competência de cada pessoa, afirmando, assim, que nem os seus erros, nem os seus sucessos, são mais notados do que os das suas pares, mulheres, exaltando a igualdade de género no seu contexto profissional.

No que concerne à segunda consequência identificada por Kanter (1977, 1993) em relação aos *tokens*, observa-se que existe uma polarização das diferenças entre os professores e as professoras por parte destas últimas, contudo, esta não é prejudicial aos homens, acabando antes por os beneficiar, tornando-se uma vantagem. Com efeito, no geral, os entrevistados consideram não existir tratamentos diferenciados entre sexos, referindo que a personalidade é o fator explicativo para alguém ser tratado de forma diferente, porém, as entrevistadas salientam que os homens, por serem poucos, acabam por ser tratados de forma diferente, mas pela positiva, sendo muito bem recebidos e estimados pelas professoras, o que vai ao encontro do que foi demonstrado nos estudos de Williams (1992) e de Santos e Amâncio (2018). Relativamente ao processo de integração dos professores, estes sentem que o mesmo é facilitado pelas suas colegas, não existindo qualquer tentativa de os marginalizar ou discriminar, pelo contrário, os professores referem que a sua opinião é solicitada e apreciada e que se encontram

integrados quer nos grupos e convívios informais entre professores/as quer nos próprios projetos e atividades escolares, sentindo-se, desta forma, valorizados e integrados. Observa-se, assim, que os homens não saem prejudicados do desequilíbrio numérico existente, em termos de género, chegando a ter benefícios do mesmo, uma vez que se regista, uma tentativa de integração por parte das mulheres. O mesmo se verifica no estudo de Heikes (1991), que concluiu que, nas profissões numericamente dominadas por mulheres, estas, com o intuito de conseguirem aumentar o estatuto da profissão, recebem muito bem os homens. Contudo, o mesmo não acontece em contextos profissionais dominados por homens, em que a entrada e a integração das mulheres é percecionada como uma ameaça ao estatuto da profissão, o que leva a que, frequentemente, as mulheres não sejam bem recebidas (Ott, 1989).

Em relação à última consequência negativa identificada por Kanter (1977, 1993), a assimilação, os entrevistados e as entrevistadas evidenciam, no início das entrevistas, uma relação igualitária, em termos de género, porém, no decorrer das mesmas, os discursos vão mudando, indicando diferenças entre o ser homem e o ser mulher no ensino secundário, acabando por se tornar uma vantagem para os homens que, por serem uma minoria no contexto, são, frequentemente, mais valorizados, tal como quando os homens estão em condição de *tokens*. Além disso, são percecionados como profissionais mais práticos, objetivos, focados na profissão, menos sensíveis e afetuosos, e como sendo mais eficazes na resolução de conflitos a nível comportamental, por conseguirem impor mais respeito e autoridade (Amâncio, 1989, 1992; Santos & Amâncio, 2019), enquanto às professoras são associados traços afetivos relacionados com a sensibilidade e o lado mais maternal (Amâncio 1992; Santos & Amâncio, 2019). Neste seguimento, observa-se que os homens são percecionados de forma diferente das mulheres, verificando-se o segundo processo interativo de Acker (1990), que mencionou a criação de símbolos e imagens que contribuem para perpetuar as divisões de género na cultura organizacional, criando a ideia de que existem traços e competências associadas à figura masculina, esperando-se que os homens vão ao encontro do que lhes está estereotipicamente associado. No entanto, tanto os professores, como as professoras, referem que estas características são as esperadas, mas não lhes são requeridas, não sentido qualquer discriminação caso não correspondam à imagem estereotipada do que é ser um homem professor, nem pressão para tal, ou seja, não parece verificar-se o fenómeno do “aprisionamento dos papéis” que Kanter (1977, 1993) salientou.

Relativamente às desvantagens que os professores do ensino secundário podem experienciar, ao longo das entrevistas surgiu apenas uma, externa à profissão, e diz respeito aos estereótipos negativos a que estes estão sujeitos e à desvalorização, por parte de pessoas

externas ao contexto escolar, por estes estarem numa profissão associada às mulheres (Williams, 1992). Além disso, os professores sentem pressão para assumir cargos de direção, especificamente, como diretores escolares, revelando que sentem que as pessoas consideram que, por eles serem homens, devem ambicionar esses cargos, recebendo diversos convites e ouvindo comentários nesse sentido, como se fosse algo de ‘natural’ e inerente ao seu sexo ou género, o que não acontece com as professoras. Os entrevistados confessam, ainda, sentir que é mais fácil para eles, enquanto homens, tornarem-se líderes, devido ao seu estatuto social. Tal resultado vai ao encontro dos resultados dos estudos de Ashcraft e Sever (2006) e Drudy (2008), que afirmaram existir uma maior probabilidade de os homens serem promovidos para cargos de topo, chegando mesmo a ser pressionados a assumi-los. Por seu lado, as entrevistadas consideram que, o facto de terem uma vida doméstica e familiar, na maioria das vezes, mais absorvente do que a dos homens, as coloca em desvantagem na sociedade, uma vez que não são percecionadas como “trabalhadoras ideais” (Budig, 2002) e que, a maior disponibilidade dos homens, permite-lhes investir mais na sua carreira e ter um maior reconhecimento, o que facilita igualmente a ascensão a cargos superiores. Neste seguimento, observa-se que, neste tipo de contextos, há uma maior probabilidade de os homens ascenderem a cargos superiores e de topo do que as mulheres, beneficiando do seu estatuto de homem (Cognard-Black, 2004; Santos & Amâncio, 2018), verificando-se, assim, o fenómeno da “escada rolante de vidro” (*glass escalator*) identificado por Williams (1992). Efetivamente, as direções escolares são chefiadas, na sua maioria, por homens ainda que, em termos numéricos, estes se encontrem sub-representados no contexto (Ashcraft & Sever, 2006; Drudy, 2008).

Apesar de os homens estarem num contexto numericamente dominado por mulheres e, assim ‘rodeados’ por estas, não assumem características tradicionalmente femininas, o que evidencia que não sentem necessidade de o fazer, não existindo assim qualquer pressão sobre os professores do ensino secundário, mas sim um ambiente aberto e flexível para serem eles próprios (Zimmer, 1988). Além disso, os homens parecem não ser afetados pelos estereótipos existentes por estarem no ensino, uma profissão associada às mulheres, não sentido qualquer necessidade de os combater, já que referem ser algo que não se faz sentir.

É possível concluir que, apesar de os homens se encontrarem em minoria no contexto não experienciam a consequência negativa da elevada visibilidade identificada por Kanter (1977, 1993), não sentido qualquer pressão para um melhor desempenho, nem a necessidade de provar as suas competências às suas colegas. Foi possível identificar uma polarização das diferenças por parte das mulheres, contudo, esta não prejudica os homens, pelo contrário, os homens parecem experienciar uma discriminação positiva. Além disso, a assimilação aos papéis

estereotípicos masculinos registada acaba por os beneficiar, sendo estes considerados como uma mais-valia no contexto e permitindo-lhes alcançar posições superiores mais facilmente do que as suas pares. Além disso, os homens parecem estar conscientes das vantagens que têm nesta “profissão de mulheres”, o que vai ao encontro do estudo de Zimmer (1988). No entanto, por este ser um contexto de grupos inclinados, e seguindo o raciocínio de Williams (1992), era expectável que os homens não sofressem, de todo, as consequências do *tokenism* (Kanter, 1977, 1993).

No que concerne às estratégias adotadas pelos professores para gerirem a situação de desequilíbrio de género em que se encontram, e procurando responder ao segundo objetivo específico, é possível confirmar que estes manifestam uma grande facilidade nesta gestão, uma vez que, ao longo dos seus discursos, é perceptível apurar que este desequilíbrio numérico não se estende a uma desigualdade de género, sentido estes um ambiente coeso e de igualdade. Além disso, o facto de contribuírem para um contexto mais calmo e descontraído facilita toda a gestão e a forma como as suas colegas os percebem e recebem acaba, igualmente, por ajudar neste processo.

Por fim, importa referir algumas limitações deste estudo, nomeadamente, pelo facto de se tratar de um estudo qualitativo que integra uma amostra de pequena dimensão, impossibilitando a generalização dos resultados. Acresce, ainda, o facto de o número de professores do ensino secundário variar bastante de escola para escola podendo, noutras instituições escolares, os homens encontrar-se inseridos num contexto de grupos distorcidos (i.e., estar em condição de *tokens*), o que poderá levar a que as dinâmicas e experiências sejam diferentes das registadas na presente investigação.

Propomos que, em futuras investigações, seja utilizada uma amostra maior, em termos numéricos, que promova uma compreensão mais alargada das experiências dos professores do ensino secundário e das perspetivas das professoras. Seria, ainda, interessante perceber a forma como a menor disponibilidade das mulheres, devido às tarefas domésticas e responsabilidades familiares, influencia a sua carreira e contribui para a maior facilidade de ascensão dos homens a cargos superiores.

Apesar das limitações, este estudo permitiu-nos combater a lacuna existente na investigação relativamente ao ensino secundário e aprofundar o conhecimento deste nível de ensino numa perspetiva de género. Apresenta-se como um contributo para a investigação de homens em contextos profissionais dominados por mulheres, que continua a ser muito escassa.

Fontes

Pordata (2020). *Docentes do sexo masculino em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

<https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%3%adcio+nos+ensinos+pr%3%a9+escolar++b%3%a1sico+e+secund%3%a1rio+total+e+por+n%3%advel+de+ensino-240>

Referências

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Almeida, I. (2006). A dimensão de género na investigação criminal: Um estudo na Polícia Judiciária (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa.
- Amâncio, L. (1989). Social differentiation between ‘dominant’ and ‘dominated’ groups: Toward an integration of social stereotypes and social identity. *European Journal of Social Psychology*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420190102>
- Amâncio, L. (1992). Assimetrias nas representações de género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-22.
<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/34/Ligia%20Amancio%20-%20As%20Assimetrias%20nas%20Representacoes%20do%20Genero.pdf>
- Amâncio, L. (1993). Stereotypes as Ideologies. The case of Gender Categories. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 163-170. <https://doi.org/10.1080/02134748.1993.10821677>
- Amâncio, L., & Oliveira, J. M. (2006). IV. Men as individuals, women as a sexed category: Implications of symbolic asymmetry for feminist practice and feminist psychology. *Feminism & Psychology*, 16(1), 35-43.
<https://doi.org/10.1177/0959353506060818>
- Amâncio, L., & Santos, M. H. (2021). Gender equality and modernity in Portugal. An analysis on the obstacles to gender equality in highly qualified professions. *Social Sciences*, 10(5), 2-12. <https://doi.org/10.3390/socsci10050162>
- Araújo, H. C. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81-103.
https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/Helena_C.Araujo_pp.81-103.pdf
- Araújo, H. C. (1992). A feminização do ensino secundário liceal: do lugar de alunas para o de professoras. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 83-92.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13463/2/83633.pdf>
- Ashcraft, C., & Sevier, B. (2006). Gender will find a way: Exploring how male elementary teachers make sense of their experiences and responsibilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(2), 130-145. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.2.130>

- Bailey, L. E., & Graves, K. (2016). The changing attention to diversity and differences. *Review of Research in Education*, 40(1), 682-722. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680193>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Budig, M. J. (2002). Male advantage and the gender composition of jobs: Who rides the glass escalator?. *Social Problems*, 49(2), 258-277. <https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.2.258>
- Canto, L., & Loura, C. (2020). Como aprendem os portugueses – escola, ensino básico e secundário, ensino superior. *Fundação Francisco Manuel dos Santos*, 1-76. http://be.agemgpoente.pt/download/448/Como%20aprendem%20os%20portugueses_%20e%20-%20Luisa%20Canto%20e%20Castro%20Loura.pdf
- Casaca, S. F., & Lortie, J. (2018). *Género e mudança organizacional*. Centro Internacional de Formação da OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_682648.pdf
- Capelo, F. R. L. (2020). Des/igualdades de género na Força Aérea Portuguesa: Mudanças e permanências (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/20952>
- Cognard-Black, A. J. (2004). Will they stay, or will they go? Sex-atypical work among token men who teach. *The Sociological Quarterly*, 45(1), 113-139. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2004.tb02400.x>
- Coulter, R. P., & McNay, M. (1993). Exploring men's experiences as elementary school teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 18 (4), 398-413. <https://doi.org/10.2307/1494940>
- Cruz, E. F. (2020). Dinâmicas de género no ensino pré-escolar: Explorando as experiências e estratégias dos homens (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa.
- Delgado, C. (2016). Dinâmicas de género na Polícia Judiciária: análise em contexto maioria e minoria (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and education*, 20(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>

- 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. <https://doi.org/10.1086/226425>
- Kanter, R. M. (1993). *Men and women of the corporation*. Basic Books.
- Hedlin, M., & Åberg, M. (2019). Principle or dialogue: Preschool directors speak about how they handle parents' suspicions towards men. *Power and Education*, 11(1), 85-95. <https://doi.org/10.1177/1757743819827979>
- Heikes, E. J. (1991). When men are the minority: The case of men in nursing. *Sociological Quarterly*, 32, 389-401. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1991.tb00165.x>
- Laws, J. L. (1975). The psychology of tokenism: an analysis. *Sex Roles*, 1(1), 51-67. <https://doi.org/10.1007/BF00287213>
- Marques, A. M. (2011). *Masculinidade e profissões: Discursos e resistências* (Masculinity and professions: Discourses and resistances). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maume, D. J. (1999). Glass ceilings and glass escalators: Occupational segregation and race and sex differences in managerial promotions. *Work and occupations*, 26(4), 483-509. <https://doi.org/10.1177/0730888499026004005>
- 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.
- Ott, E. M. (1989). Effects of the male-female ratio at work: Policewomen and male nurses. *Psychology of Women Quarterly*, 13(1), 41-57. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1989.tb00984.x>
- Pruit, J. C. (2015). Preschool teachers and the discourse of suspicion. *Journal of Contemporary Ethnography*, 44(4), 510-534. <https://doi.org/10.1177/0891241614545882>
- Rocha, C. (1991). A educação feminina entre o particular e o público: O ensino secundário liceal nos anos 30 (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa (UNL), Lisboa.
- Sabbe, E., & Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 521-538. <https://doi.org/10.1080/13540600701561729>
- Santos, M., & Amâncio, L. (2014). Sobreminorias em profissões marcadas pelo género: consequências e reacções. *Análise Social*, 212, 700-726. http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_212_d04.pdf

- Santos, M. H., Amâncio, L., & Roux, P. (2015). Numbers do not tell the whole story: Gender and medicine in Portugal. *Women's Studies International Forum*, 53, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.08.005>.
- Santos, M., & Amâncio, L. (2018). Gender dynamics in elementary school teaching: The advantages of men. *European Journal of Women's Studies*, 26(2), 195-210. <https://doi.org/10.1177/1350506818802468>
- Santos, M. H., & Amâncio, L. (2019). Gender and nursing in Portugal: The focus on men's double status of dominant and dominated. *International Journal of Iberian Studies*, 32(3), 159-172. https://doi.org/10.1386/ijis_00003_1
- Sargent, P. (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and masculinities*, 2(4), 410-433. <https://doi.org/10.1177/1097184X00002004003>
- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp.99-107). Minho: Universidade do Minho. https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628d6492bf35_1.pdf
- Scott, J. W. (1986). Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- Shen-Miller, D. & Smiler, A. P. (2015). Men in female-dominated vocations: a rationale for academic study and introduction to the special issue. *Sex Roles*, 72, 269-276. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0471-3>
- Simões, J., & Amâncio, L. (2004): Género e enfermagem: Um estudo sobre a minoria masculina. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 44, 71-81. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292004000100005&lng=pt&tlng=pt
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: hidden advantages for men in the 'female' professions. *Social Problems*, 39, 253-267. <https://doi.org/10.2307/3096961>
- Yoder, J. D., & Sinnett, L. M. (1985). Is it all in the numbers? A case study of tokenism. *Psychology of Women Quarterly*, 9(3), 413-418. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1985.tb00890.x>
- Yoder, J. D. (1991). Rethinking tokenism: Looking beyond numbers. *Gender & Society*, 5(2), 178-192. <https://doi.org/10.1177/089124391005002003>

- Yoder, J. D. (1994). Looking beyond numbers: The effects of gender status, job prestige, and occupational gender-typing on tokenism processes. *Social Psychology Quarterly*, 150-159. <https://doi.org/10.2307/2786708>
- Zimmer, L. (1988). Tokenism and women in the workplace: The limits of gender-neutral theory. *Social problems*, 35(1), 64-77. <https://doi.org/10.2307/800667>

Anexos

Anexo A – Cartaz divulgado nas redes sociais

Estou à procura de voluntárias/os para participarem num estudo que estou a realizar no âmbito da minha dissertação de mestrado.

Contactar:

-  **Catarina Delgado**
-  **catarinap_delgado**
-  **mcatarinadelgado@gmail.com**

Requisito
Ser professor/a do ensino secundário

Anexo B – Consentimento Informado

O presente estudo surge no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações a decorrer no **ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa** e tem como objetivo geral analisar as dinâmicas de género no ensino secundário. Especificamente, procura-se analisar as experiências e as estratégias adotadas pelos professores neste contexto de ensino maioritariamente feminino.

O estudo está a ser realizado pela Maria Catarina Delgado (mcpdo@iscte-iul.pt), sob a orientação da Doutora Maria Helena Santos (helena.santos@iscte-iul.pt), investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-Iscte) que poderá contactar caso deseje colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A sua participação, que será muito valorizada, consiste em responder às questões da entrevista individual semiestruturada, que será gravada em áudio para assegurar que a informação será tratada de forma integral e poderá durar cerca de 45 minutos. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo. Ainda que possa não beneficiar diretamente com a participação no estudo, as suas respostas vão contribuir para o término deste projeto.

A participação neste estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher participar ou não participar. Se escolher participar, pode optar por o fazer presencialmente ou *online*, devido à situação de pandemia Covid-19. Pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também **anónima** e **confidencial**. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar.

Face a estas informações, por favor indique se aceita participar no estudo:

ACEITO ☐

NÃO ACEITO ☐

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo C – Questionário Sociodemográfico

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

Anexo D - Guião de Entrevistas a Professores

1. Ingresso na Educação e Percurso de Carreira - Razões, motivações ou fatores que o levaram a optar pelo ensino secundário.

Quando decidiu ser professor? Como foi que entrou para esta profissão?

Por que optou pelo ensino secundário? 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 numa profissão que é vista como uma profissão de mulheres? Se sim, esses comentários vieram de colegas seus ou de pessoas externas ao seu contexto de trabalho?

2. Desequilíbrio de Género no Ensino Secundário

Quando olhamos para o N° de homens e mulheres no ensino secundário, verificamos uma grande diferença numérica, com uma prevalência de mulheres professoras (71,7%, Pordata, 2020).

O que pensa desta situação?

Por que razão acha que esta situação acontece? (i.e., como a interpreta e explica)?

Como pensa que pode ser resolvida a situação (i.e., como pode ser promovido um maior equilíbrio entre homens e mulheres)?

Considera importante a entrada de mais professores no ensino secundário? Porquê?

3. Contexto Profissional Atual (para perceber o fenómeno do *tokenism*)

Qual o aspeto mais gratificante da sua profissão?

3.2. 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 secundário, 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?

3.3. Perceber se sente que há um contraste ou polarização exageradas das diferenças entre os homens (minorias) e as mulheres (a maioria), no ensino secundário levando ao isolamento dos homens e criando/mantendo as barreiras

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?

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

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

Quais acha que são as expectativas das suas colegas face a si, enquanto homem, a exercer a profissão de professor?

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 secundário. É isso que se requer deles?

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

Pensa um dia tornar-se diretor da escola? Já alguma vez sentiu algum tipo de pressão para assumir a direção da escola?

3.5. Gestão da situação

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

Anexo E – Guião de Entrevista Professoras

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

Quando decidiu ser professora? Como foi que entrou para esta profissão?

Por que optou pelo ensino secundário? 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?

2. Desequilíbrio de Género no Ensino Secundário

Quando olhamos para o N° de homens e mulheres no ensino secundário, verificamos uma grande diferença numérica, com uma prevalência de mulheres professoras (71,7%, Pordata, 2020).

O que pensa desta situação?

Por que razão acha que esta situação acontece? (i.e., como a interpreta e explica)?

Como pensa que se pode resolver a situação (i.e., como pode ser promovido um maior equilíbrio entre homens e mulheres)?

Considera importante a entrada de mais professores no ensino secundário? Porquê?

3. Contexto Profissional Atual (para perceber o fenómeno do *tokenism*)

Qual o aspeto mais gratificante da sua profissão?

3.2. Perceber se sente que os homens têm maior visibilidade no contexto profissional feminizado

Quem está mais visível ou foco de maior atenção no ensino secundário, 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)?

Sente que eles estão sob uma vigilância permanente de quem os rodeia?

3.3. Perceber se sente que há um contraste ou polarização exagerada das diferenças entre os homens (minoria) e as mulheres (a maioria), no ensino secundário levando ao isolamento dos homens e criando/mantendo as barreiras

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 ignorados 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?

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

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

Quais acha que são as vossas expectativas, enquanto colegas, face aos homens, a exercer a profissão de professor?

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 secundário? É isso que se requer deles?

Sente que, no ensino secundário, os homens tendem a assumir posturas tradicionalmente femininas? Ou sente que, mais do que combater os papéis estereotipados, eles aceitam-nos? Pensa um dia tornar-se diretora da escola? Já alguma vez sentiu algum tipo de pressão para assumir a direção da escola?

3.5. Gestão da situação

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

Anexo F – Debriefing

Muito obrigada por ter participado neste estudo. Conforme adiantado no início da sua participação, o estudo incide sobre as dinâmicas de género no ensino secundário e pretende analisar as perspetivas, experiências e estratégias utilizadas entre professores e professoras neste contexto. Mais especificamente, pretende compreender as perspetivas, experiências e estratégias utilizadas entre os/as docentes do ensino secundário.

Reforçamos os dados de contacto que pode utilizar caso deseje colocar uma dúvida, partilhar algum comentário, ou assinalar a sua intenção de receber informação sobre os principais resultados e conclusões do estudo: Maria Catarina Pequito Delgado, mcpdo@iscte-iul.pt.

Mais uma vez, obrigada pela sua participação.