

GÊNERO E PRÉ-ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE HOMENS EDUCADORES DE INFÂNCIA

 Maria Helena Santos^I

 Eduardo Ferreira Cruz^{II}

 António Manuel Marques^{III}

^I Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, CIS-Iscte, Lisboa, Portugal; helena.santos@iscte-iul.pt

^{II} Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal; eduardo_cruz@iscte-iul.pt

^{III} Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e Centro de Investigação Interdisciplinar Aplicada em Saúde (CIAS), Setúbal, Portugal; antonio.marques@ess.ips.pt

Resumo

Este estudo analisou as dinâmicas de gênero no contexto da educação de infância, em Portugal. Procurámos observar se os homens educadores de infância vivenciam as consequências negativas associadas aos *tokens* e a possível emergência de fenômenos relacionados com a construção social da masculinidade. A análise temática dos conteúdos de 14 entrevistas individuais semiestruturadas com educadores/as de infância originou seis temas e evidenciou a especificidade da inserção profissional dos homens. As vivências e as estratégias descritas pelos entrevistados e percebidas pelas entrevistadas evidenciam os efeitos da construção social da masculinidade e confirmam parte dos efeitos do seu estatuto de *tokens*, ainda que de modo distinto ao revelado pelos estudos centrados nas mulheres nessa situação.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR • RELAÇÕES DE GÊNERO • HOMEM • MASCULINIDADE

GENDER AND PRE-SCHOOL: THE EXPERIENCES AND STRATEGIES OF MALE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Abstract

This study analysed the gender dynamics prevailing in the context of early childhood education in Portugal. We sought to observe whether male early childhood educators experience the negative consequences associated with tokens and the possible emergence of phenomena related to the social construction of masculinity. The thematic analysis of the contents of 14 semi-structured individual interviews with early childhood educators originated six themes and highlighted the specificity of the professional insertion of men. The experiences and strategies described by the male interviewees and perceived by the female interviewees highlight the effects of the social construction of masculinity and confirm part of the effects of their status as tokens, although differently to the ways revealed by studies focused on women in this situation.

PRE-SCHOOL EDUCATION • GENDER RELATIONS • MAN • MASCULINITY

GÊNERO Y PREESCOLAR: EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE HOMBRES EDUCADORES DE LA NIÑEZ

Resumen

Este estudio analizó la dinámica de género en el contexto de la educación infantil en Portugal. Intentamos observar si los educadores infantiles experimentan las consecuencias negativas asociadas a los tokens y la posible aparición de fenómenos relacionados con la construcción social de la masculinidad. El análisis temático de los contenidos de 14 entrevistas individuales semiestructuradas con educadores/as infantiles originó seis temas y evidenció la especificidad de la inserción profesional de los hombres. Las experiencias y estrategias descritas por los entrevistados y percibidas por los entrevistados muestran los efectos de la construcción social de la masculinidad y confirman parte de su estatuto de tokens, aunque de manera diferente a la revelada por estudios centrados en las mujeres en esta situación.

EDUCACIÓN PREESCOLAR • RELACIONES DE GÉNERO • HOMBRE • MASCULINIDAD

GENRE ET L'ÉCOLE MATERNELLE: EXPÉRIENCES ET STRATÉGIES D'ENSEIGNANTS HOMMES DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Résumé

Cette étude a analysé les dynamiques de genre dans l'éducation de la petite enfance au Portugal. Nous avons cherché à observer si les enseignants de ce secteur subissaient les conséquences négatives normalement associées aux *tokens*, et la possible émergence de phénomènes liés à la construction sociale de la masculinité. L'analyse thématique du contenu de 14 entretiens individuels semi-structurés, réalisés auprès d'enseignant.e.s de maternelle, a permis de dégager six thèmes et de mettre en évidence la spécificité de l'insertion professionnelle des hommes. Les expériences et les stratégies décrites par ces hommes et ressenties par ces femmes font ressortir les effets de la construction sociale de la masculinité et confirment en partie les effets du statut de *tokens* vu par les hommes, bien différent de celui rapporté dans les études sur les femmes dans une même situation.

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE • RAPPORTS DE GENRE • HOMME • MASCULINITÉ

Recebido em: 31 AGOSTO 2021 | Aprovado para publicação em: 24 MARÇO 2022



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR SEMPRE FOI E É OCUPADA POR UMA LARGA MAIORIA DE profissionais do sexo feminino, tanto a nível internacional (e.g., Alves, 2012; Cortez, 2015; Drudy, 2008; Lam, 2014; *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2014; Peeters et al., 2015; Sullivan et al., 2020; Sumsion, 2005), como em Portugal (Sarmiento, 2002, 2004; Santos & Amâncio, 2018; Seco, 2015). Em Portugal, houve sempre uma prevalência de mulheres na profissão, sendo esta percebida como naturalmente feminina (Sarmiento, 2002, 2004). De facto, a designação de “educador de infância” só foi formalizada no país após a Revolução de 25 de Abril de 1974, porque durante a ditadura os homens estiveram impedidos de desenvolver atividades profissionais consideradas femininas (Margalha, 2009). É por esse motivo que só existem dados relativos a homens educadores de infância a partir de 1974, sendo que, nesta data, foram registados 37 (ver Tabela 1), comprovando que já havia homens com vontade e vocação para o exercício da profissão. Contudo, em 2020, eram apenas 157 homens que se dedicavam à educação de infância em Portugal (Pordata, 2021), continuando a constituir uma pequena minoria (0,95%) (Tabela 1).

Tabela 1
Homens na educação pré-escolar em Portugal, 1974-2020

Ano	Total	Número de homens	Percentagem de homens
1974	1667	37	2,22
1980	4167	98	2,35
1990	7737	82	1,06
2000	15437	276	1,79
2010	18380	490	2,67
2020	16611	157	0,95

Fonte: Pordata (2021).

Há algumas teorias sobre a fraca adesão dos homens aos cursos de educação de infância. De facto, vários estudos concluem que as causas se prendem com o baixo salário, a falta de estatuto social da profissão, o receio de alegações de abuso infantil e a falta de camaradagem masculina no contexto (Klecker & Loadman, 1999). Gamble e Wilkins (1997) também evidenciam, como fatores que justificam o número reduzido de homens na educação de crianças, o facto de ser uma profissão tradicionalmente feminina, associada às aptidões e ao papel do gênero feminino, acompanhada de salários baixos e pouco prestígio e estatuto social. Para além destes fatores, os autores referem também alguns aspetos desmotivantes, como a pressão exercida pelos/as familiares e amigos/as dos educadores na altura da escolha profissional, a ausência de modelos masculinos na educação e o facto de trabalharem só com mulheres.

É evidente a inexistência de mais informação relativa aos homens educadores de infância que permita uma reflexão relativa à profissão e à forma como pode ser estruturada no futuro, além de proporcionar um conhecimento das dificuldades, barreiras e obstáculos que os homens enfrentam desde o processo de tomada de decisão até a adaptação no contexto de trabalho, percebendo quais as vivências dos homens em um contexto marcadamente feminino (Sargent, 2004). Na área da educação, prevalece uma tendência para as investigações em que os sujeitos de estudo são mulheres educadoras de infância e em que os homens educadores de infância não são considerados (Costa, 1998; Sarmiento, 2002).

O presente estudo procura analisar as dinâmicas de gênero existentes nesse contexto profissional, centrando-se no conhecimento das vivências/experiências dos homens educadores de

infância nele, enquanto homens e extrema minoria (i.e., *tokens*, segundo a designação de Kanter, 1977, 1993), procurando encontrar os principais obstáculos verificados e a forma como estes homens gerem a situação, assim como as perspectivas dos seus pares, pertencentes ao grupo dominante (i.e., as mulheres). Na linha de Kanter (1977, 1993), procura-se, especificamente, verificar: se os homens são particularmente visíveis nesse contexto profissional, colocando-os sob pressão para o bom desempenho; se as diferenças entre eles e o grupo dominante (i.e., as mulheres) são polarizadas, de tal forma que levem ao seu isolamento ou exclusão social; e se eles são “aprisionados” aos papéis estereotípicos associados ao seu grupo de pertença que os prejudiquem, como identificou Sargent (2004, 2005), ou se, pelo contrário, devido ao elevado estatuto que têm na sociedade, estes homens vivenciam experiências positivas no contexto profissional, como é o caso do efeito escada rolante de vidro (i.e., *glass escalator*), que os leva rapidamente para os cargos de topo, como identificou Williams (1992, 1995).

O *tokenism* e os seus efeitos

Kanter (1977, 1993) foi pioneira na análise mais aprofundada das dinâmicas organizacionais, através da teoria do *tokenism*. Para a autora, a proporção numérica é um aspeto muito importante na vida social, permitindo perceber as interações entre os grupos de pessoas de várias categorias sociais. Segundo Kanter (1977, 1993), em grupos distorcidos (*skewed groups*), em que a proporção é próxima de 85:15, existe a presença maioritária de uma categoria social, a qual controla o grupo e a cultura, sendo designada por “dominante”, enquanto os demais membros são denominados “*tokens*”, ou “solitários” ou “solos” se forem um único indivíduo. Estes recebem tal designação porque são vistos como representantes da sua categoria (e.g., as mulheres), como “símbolos” e não como indivíduos. Na sua investigação com mulheres *tokens*, Kanter concluiu que a raridade proporcional dos *tokens* está associada a três “tendências perceptíveis” (Kanter, 1993, p. 210): uma maior visibilidade dos *tokens*, que resulta em pressões para o desempenho, podendo levar ao seu aumento ou diminuição; um contraste ou polarização das diferenças entre os *tokens* e os dominantes por parte destes últimos (e.g., em termos de sexo, ou de etnia/“raça”), o que pode levar ao isolamento ou exclusão social dos *tokens*; e uma assimilação grupal dos papéis estereotípicos, resultando em uma espécie de “aprisionamento de papéis”, que pode fazer com que os *tokens* se sintam presos e incapazes de se expressarem plenamente.

Várias investigações internacionais (e.g., Maccorquodale & Jensen, 1993; Yoder et al., 1983) e nacionais (e.g., Delgado, 2016; Morais, 2019; Santos et al., 2016) com mulheres *tokens*, exercendo sua atividade em contextos profissionais masculinos, têm apoiado a teoria de Kanter. Contudo, uma corrente de investigação orientada pelas perspectivas de gênero que considera os homens *tokens* tem criticado fortemente a autora (e.g., ver revisão de literatura de Santos & Amâncio, 2014), apontando que as análises baseadas apenas em números (Yoder, 1991) não consideram o contexto social (Yoder, 2002) nem o gênero, pelo que serão sempre insuficientes. Segundo esta corrente, os *tokens* só sofrem isolamento ou marginalização social quando há um duplo desvio, ou seja, quando estes pertencem a um grupo proporcionalmente sub-representado e têm estatutos sociais baixos, como é, por exemplo, o caso das mulheres ou das minorias visíveis (Yoder & Berendsen, 2001). Assim, trabalhando em um contexto profissional atípico, em termos de gênero, os homens partem de uma posição mais favorável do que as mulheres (Yoder, 2002; Zimmer, 1988), beneficiando-se das vantagens de gênero que socialmente lhes são concedidas (Floge & Merrill, 1986; Heikes, 1991; Ott, 1989; Williams, 1995). Tal situação tem sido demonstrada por estudos que compararam, por exemplo, enfermeiros (e.g., Heikes, 1991; Williams, 1995) com médicas (Floge & Merrill, 1986; Santos & Amâncio, 2019), homens e mulheres polícias (Ott, 1989), médicas e médicos (Santos et al., 2015) e professoras e professores do primeiro ciclo do ensino básico (Rabelo, 2013; Santos & Amâncio, 2018).

As organizações são *genderizadas* (Acker, 1990; Santos & Amâncio, 2014) e constituem um prolongamento da ordem de gênero existente na sociedade mais alargada (Connell, 2002, 2006). A socialização é *genderizada* e influencia a construção das identidades individuais e grupais, o desenvolvimento das representações simbólicas, as relações sociais, assim como as escolhas e decisões que tomam ao longo da vida pessoal e profissional (Casaca & Lortie, 2017).

Nesse sentido, devido às experiências coletivas do passado (de sucesso no caso dos homens e de fracasso para as mulheres), as mulheres e os homens *tokens* reagem de formas diferentes às dinâmicas do *tokenism*. Enquanto os homens tendem a interpretá-las como um desafio, as mulheres tendem a considerá-las uma ameaça (Barreto et al., 2004), reagindo de maneira menos proativa do que eles.

Homens *tokens* no contexto da educação

Estudos com professores/as do primeiro ciclo do ensino básico (Drudy, 2008; Santos & Amâncio, 2018) têm mostrado que os homens *tokens* estão, de facto, sujeitos a alguma discriminação, sobretudo vinda de fora da organização. Contudo, também é perceptível que, em comparação com as mulheres *tokens*, eles têm vantagens, usufruindo de benefícios nos contextos profissionais femininos que elas não alcançam nos contextos profissionais masculinos. No entanto, há alguns anos, surgiu alguma controvérsia em torno dessa questão, com estudos centrados na educação de infância (Sargent, 2004, 2005), tendo os resultados demonstrado que, nesse contexto profissional, os homens também sofrem as consequências negativas identificadas por Kanter (1977, 1993). Tais resultados vieram lançar dúvidas consideráveis sobre a ideia predominante de que os homens são “*tokens de elevado estatuto*” na educação de infância, defendendo Sargent (2004, 2005) que, em muitos aspetos, os homens educadores de infância estão mais perto dos “*tokens clássicos*” do que se julgava na corrente que criticou Kanter.

Admitimos que a inserção de homens no contexto da educação de infância suscite a emergência de fenômenos relacionados com as identidades e relações de gênero, aos níveis pessoal, interpessoal e organizacional. Esta assunção baseia-se no pressuposto de que, pelo historial e cenário numérico já apresentados, a profissão em causa seja exercida em organizações sujeitas às construções sociais *genderizadas* (Acker, 1990), a um regime de gênero (Connell, 1987, 2005) e nas quais o gênero é “fabricado” (Calás et al., 2014). Consideramos igualmente que, estando em causa a inserção de homens em uma profissão tradicionalmente exercida por mulheres e na qual estas mantêm uma clara supremacia numérica, emergem fenômenos relacionados com o universo da masculinidade.

Por essa razão, julgamos que o conceito de “masculinidade hegemónica” (Connell, 1987, 1990) deve ser assumido enquanto suporte teórico desse trabalho. Tal conceito é potencialmente útil na caracterização e análise dos processos de *genderização* em diversos contextos, como nos âmbitos das relações interpessoais, da divisão do trabalho, das organizações e das políticas, nos quais se expressam a ordem e os regimes de gênero (Connell, 1995).

Em termos macroestruturais, a masculinidade hegemónica representa o “*ethos* masculinista”, o qual sublinha e valoriza o que, tradicionalmente, é natural nos homens (Whitehead, 1999, p. 58). Emerge e recorre à ideologia dominante do masculinismo, demarcando as fronteiras culturais do comportamento encarado como “masculino”, recorrendo a argumentos que localizam na natureza as categorias do sexo e do gênero e a categorização e ordenação inquestionável de homens e mulheres a partir dessas categorias.

Ainda que situada no plano ideal, essa forma de representação de ser homem é um (ou o) modelo dominante e imediatamente disponível como orientação, comparação, diferenciação e valoração dos homens (entre si e em relação às mulheres) em situações reais em que é necessário

situá-los em termos de aproximação ou distanciamento dessa figura idealizada, através de processos de reafirmação e vigilância (Connell, 1995; Hearn, 2004).

Sob este enquadramento teórico, o presente estudo tem como objetivo central conhecer e analisar os processos dinâmicos de inserção de homens no contexto profissional da educação de infância, numericamente dominado por mulheres. Vários estudos internacionais (e.g., Børve, 2017; Sargent, 2004, 2005) mostram algumas das dificuldades e obstáculos que os homens enfrentam nessa profissão, semelhantes àqueles que se levantam às mulheres em situação minoritária em profissões tradicionalmente masculinas. Justifica-se, contudo, o aprofundamento do conhecimento nesse domínio, assumindo a importância da sua atualização e, no caso, na sociedade portuguesa.

Metodologia

Participantes

Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com 14 educadores de infância que exerciam sua atividade na região da Grande Lisboa: seis homens e oito mulheres, com idades entre 21 e 61 anos ($M = 41,29$; $DP = 12,44$), tendo, em média, os educadores 49 anos ($DP = 10,35$) e as educadoras 46 anos ($DP = 11,02$). Em relação às habilitações académicas, dois dos/as entrevistados/as possuem mestrado, um tem doutoramento e os demais possuem licenciatura, à exceção de uma entrevistada que tem um curso profissional equivalente à categoria de educadora. O tempo de carreira está compreendido entre 1 e 40 anos, sendo a média de 18 anos de atividade profissional. Relativamente à nacionalidade dos/as entrevistados/as, apenas um educador tem nacionalidade cabo-verdiana, sendo que todos/as os/as outros/as são portugueses/as.

Procedimento

Para realizarmos as entrevistas, foram contactados alguns educadores e educadoras de infância conhecidos, através do *e-mail*, telefone e Facebook, dando conta do teor da entrevista e do objeto de estudo e solicitando sua participação no estudo. As entrevistas foram realizadas consoante as respostas positivas recebidas e de acordo com a disponibilidade dos/as educadores/as. Em seguida, foi adotada a técnica da “bola de neve” (Lewis-Beck et al., 2004), ou seja, à medida que as entrevistas se realizavam, foram sendo solicitados aos/às entrevistados/as contactos de colegas com disponibilidade para colaborar no estudo.

Todas as entrevistas foram feitas nos contextos de trabalho de cada educador/a, de forma a facilitar a sua realização. A duração das entrevistas variou entre 00h25min e 01h35min. O facto de um dos autores ter feito o estágio curricular em um Agrupamento de Escolas e ficar a conhecer melhor o funcionamento e as dinâmicas de uma escola facilitou a realização das entrevistas, permitindo uma maior aproximação aos/às entrevistados/as.

De acordo com os procedimentos éticos, antes da realização das entrevistas, todos/as os/as participantes assinaram um consentimento informado que continha os objetivos do estudo e garantia o total anonimato e confidencialidade das suas identidades. O consentimento autorizava a gravação das entrevistas em áudio, para efeitos de transcrição fidedigna de toda a informação recolhida e para uso na realização de trabalhos académicos e posterior divulgação e publicação. Por fim, todas as entrevistas foram transcritas e analisadas na íntegra.

Instrumento

A recolha de dados ocorreu através de entrevistas individuais semiestruturadas, seguindo um guião que permitiu também realizar a caracterização sociodemográfica dos/as entrevistados/as (e.g., o sexo, a idade e o estado civil) e que contém questões orientadas pelo enquadramento teórico.

Foi elaborado um guião específico para os educadores e outro para as educadoras. Ainda que com algumas questões diferentes para educadores e educadoras, os guiões estão divididos em dois grandes momentos da trajetória profissional: o ingresso na profissão, por forma a identificar possíveis obstáculos, particularmente vivenciados pelos homens; e o contexto profissional atual, abordando possíveis desequilíbrios e desigualdades de gênero e explorando as vivências dos/as entrevistados/as, relativamente às dinâmicas do *tokenism*.

Análise de dados

O *corpus* constituído pelo material das 14 entrevistas foi submetido a uma análise temática (Braun & Clarke, 2006). Optámos pela análise temática porque é uma metodologia que possibilita “identificar, analisar e reportar padrões (temas) nos dados” (Braun & Clarke, 2006, p. 79), bem como identificar subtemas dentro dos temas em análise. Seguimos as seis etapas propostas pelas autoras: familiarização com os dados, que inclui a transcrição das entrevistas, a leitura dos dados e a anotação das ideias iniciais; codificação de características interessantes e junção de dados relevantes para cada código; criação de temas através dos códigos iniciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema; revisão dos temas, procurando verificar se estes funcionam em relação aos códigos e ao conjunto dos dados, gerando um “mapa” temático de análise; definição e nomeação dos temas, refinando as especificidades de cada um e suas definições; e produção do relatório de análise, através da seleção de exemplos relacionados com a questão da investigação. Partimos de uma análise maioritariamente dedutiva, uma vez que existiu um envolvimento prévio com a literatura sobre o tema (Braun & Clarke, 2006) do *tokenism* em uma perspetiva de gênero, mas também uma análise parcialmente indutiva, pela abertura à possibilidade de identificarmos temas não esperados, tendo em conta a revisão da literatura.

Resultados

A análise temática permitiu-nos identificar seis grandes temas nos discursos dos/as entrevistados/as, que designámos da seguinte forma: juízos externos sobre a escolha da profissão; integração na profissão – apoios e obstáculos; visibilidade dos homens educadores de infância; diferenças e (des)igualdades entre educadoras e educadores; atribuições e assimilação dos papéis estereotípicos dos homens; e estratégias dos homens na gestão da situação.

Juízos externos sobre a escolha da profissão

Um primeiro tema identificado relaciona-se com as reações alheias perante a escolha da profissão. Tanto as entrevistadas como os entrevistados referiram o apoio e o incentivo das suas famílias e amigos mais próximos no momento de se decidirem pelo curso de educação de infância. Tal parece-nos especialmente significativo para o caso dos homens, considerando a predominância numérica esmagadora de mulheres na profissão, como vimos anteriormente. Contudo, apesar do apoio demonstrado, foi aos homens a quem as famílias mais questionaram a opção, nomeadamente, por ser uma “profissão de mulheres”, causando alguma estranheza. Por sua vez, a ligação socialmente estabelecida entre ser educador de infância (homem) e ter uma orientação homossexual também terá gerado dúvidas e inquietações acerca daqueles que expressaram a vontade de seguir a profissão:

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

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

Integração na profissão: apoios e obstáculos

Outro tema identificado diz respeito aos obstáculos ou barreiras ao processo de integração e adaptação à profissão. Nesse tema, verificou-se uma discrepância entre os discursos dos homens e os das mulheres, revelando-se notória a diferença na aceitação e integração dos homens educadores quando iniciam suas carreiras. Os homens entrevistados aludiram a vários obstáculos, nomeadamente o facto de não serem aceitos pelos outros na sua profissão (i.e., a comunidade escolar em geral, tanto educadoras como auxiliares) e formas de estar no trabalho, tendo sido referida por vários participantes a sua recusa em candidaturas de emprego por serem homens, vendo questionada a razão para estarem na educação de infância.

As narrativas dos entrevistados dão conta de diversos questionamentos vividos acerca das suas capacidades e competências para o exercício da profissão, quando comparados com as mulheres. Foi também referido o efeito da associação entre ser educador de infância (homem) e ser, provavelmente, homossexual, fazendo com que pais e mães tenham expressado o receio de que essa situação viesse a prejudicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças.

Por contraste, as entrevistadas acentuaram sempre os aspetos positivos da sua integração, tendo beneficiado de muito apoio de todas as pessoas à sua volta, o que terá facilitado o processo de adaptação ao contexto de trabalho:

Quando comecei, as primeiras perguntas que me eram feitas nas entrevistas era precisamente: “Um educador na educação pré-escolar, um homem, por quê?” . . . Posso dizer que, em 10 ou 12 entrevistas que fiz, em 90% delas era uma pergunta recorrente. . . . Ainda olham, se calhar, um bocadinho como um homem, numa etapa tão tenra dos miúdos, ainda é encarado assim não com muito bons olhos. . . . Olham-te assim um bocado tipo “Um homem aqui!”. (E6, homem).

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

Visibilidade dos homens educadores de infância

O terceiro tema identificado refere-se à maior visibilidade dos homens educadores de infância no contexto pré-escolar. De facto, à exceção de três mulheres, todos(as) os(as) entrevistados(as) afirmaram que os homens são mais visíveis e foco de uma maior atenção do que as mulheres, sentindo eles, por isso, alguma pressão e a necessidade de provarem suas competências. No entanto, e nas suas palavras, tal ter-se-á registado sobretudo no início da sua carreira, pois, ao longo do tempo, esta pressão foi-se atenuando, através do trabalho desenvolvido e da autoconfiança que os educadores (homens) terão ganho.

É referido que a maior visibilidade dos homens educadores, desde a formação inicial, está relacionada com sua baixa representatividade, simbolizada, nomeadamente, pela facilidade com que os seus nomes são reconhecidos. Ainda que a necessidade de demonstração de competências profissionais no início da carreira seja referida como uma experiência comum a educadores e educadoras, os/as entrevistados/as acentuaram a existência de uma nuance diferenciadora. Com efeito, as narrativas dão conta de que os erros ou sucessos dos homens são mais notados do que os das mulheres, recaindo, assim, sobre eles expectativas mais elevadas para um desempenho de excelência ou então de insucesso, por inaptidão inerente ao seu sexo. Contudo, entrevistadas e entrevistados parecem concordar que essa especificidade não afeta o desempenho e a competência dos homens educadores:

Eu acho que os homens . . . são [mais visíveis], porque somos pouquinhos, é só porque somos uma espécie rara. [Alguma vez senti a necessidade de provar as suas competências ou pressões

para um melhor desempenho?] *Curiosamente, só na formação inicial . . . A pressão, lembro-me, isso sim, era muito grande na formação inicial. Porque, aí, era ao contrário, era o facto de sermos só dois, éramos só dois. A pressão, aí, era grande e tínhamos de mostrar que sabíamos o que estávamos a fazer.* (E4, homem).

Os homens, claro [são mais visíveis], são muito menos do que nós. São sempre uma novidade quando aparecem . . . [Acha que eles sentem a necessidade de provar as suas competências ou pressões para um melhor desempenho?] Não penso que sintam essa necessidade, porque são profissionais como nós, aprenderam o mesmo que nós e estão aptos para fazer as mesmas coisas que nós. Mas acredito que sintam alguma pressão para terem um desempenho excelente, porque não deve ser fácil entrar assim num mundo de mulheres, devem estar sujeitos a imensa gente sempre a vir cuscar o que estão a fazer, se estão a fazer bem, como é que estão a fazer, não deve ser fácil, nem muito confortável estar sujeito a este tipo de coisas. (E12, mulher).

Diferenças e (des)igualdades entre educadoras e educadores

O quarto tema identificado está ligado à polarização das diferenças entre educadoras e educadores e à sua relação com situações de desigualdade entre ambos. Os discursos divergem entre os entrevistados e as entrevistadas, sendo que apenas eles identificam a diferenciação no tratamento entre homens e mulheres, pois elas negam a existência de desigualdades entre os sexos no contexto de trabalho:

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

Apesar de afirmarem que existe diferenciação de tratamento por serem numericamente minoritários, os entrevistados referem que, em algumas situações, essa diferenciação poderá revelar-se vantajosa para eles, por reforçar sua autoconfiança, através da superação dos obstáculos referidos. Por outro lado, a maioria dos homens mencionou não ter vivido a exclusão das conversas das suas colegas ou sido ignorado por elas, sugerindo que os processos relacionais facilitaram sua integração nos locais de trabalho, beneficiando-se das atitudes inclusivas das colegas.

Os educadores, contudo, referem-se às frequentes comparações entre homens e mulheres na profissão, interpretando-as como resultado das características físicas e biológicas de ambos os sexos e do número reduzido de homens. Tanto entrevistados como entrevistadas tendem a classificar estas comparações como normais, não as encarando como efeito das ideologias de gênero, mas sim algo que se relaciona, estritamente, com o desempenho profissional de educadores e de educadoras:

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

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

Quando estamos perante uma área marcada pelo gênero, neste caso feminino, sempre que há uma minoria, existe sempre a tendência para compararmos tudo o que é feito. . . [Já alguma vez sentiu que os homens foram excluídos ou ignorados pelas colegas?] *Não, acho que não. As mulheres, nestes casos, até são bastante inclusivas, gostam de ter um homem no grupo para dar a opinião masculina e assim* [risos]. (E12, mulher).

Atribuições e assimilação dos papéis estereotípicos dos homens

Outro tema identificado relaciona-se com a atribuição e a assimilação dos papéis estereotípicos dos homens, mostrando que os educadores de infância estão, de alguma forma, “presos” aos papéis associados ao seu grupo de pertença. Este tema é organizado pelos discursos acerca da igualdade entre profissionais, independentemente do seu sexo e, em simultâneo, das suas diferenças. Por um lado, afirma-se que ser homem no contexto da educação pré-escolar é ser educador, é ser um bom profissional, cumprir os objetivos que lhe são propostos e possuir as competências necessárias para exercer da melhor forma a profissão, tal como é esperado das educadoras, não sendo, portanto, valorizadas ou assinadas diferenças entre sexos.

Por outro lado, todavia, e por comparação com as educadoras de infância, os/as entrevistados/as referiram que os homens são percebidos como profissionais que se aventuram e arriscam mais, adotam uma postura e uma maneira de trabalhar mais prática e mais descontraída em momentos de tensão, *stress* ou exigem maior cuidado, o que acaba por facilitar na gestão do trabalho realizado. Os educadores são, também, percebidos como fisicamente mais fortes do que as educadoras, além de serem considerados mais racionais, menos emotivos, mais objetivos e com maior capacidade de simplificar e resolver problemas.

O facto de os homens serem uma pequena minoria, em um contexto maioritariamente dominado por mulheres, faz com que sejam representados como pessoas de enorme resiliência e coragem, pois têm de enfrentar situações constrangedoras e de pressão social, devido à possibilidade de evidenciarem comportamentos pedófilos, o que pode causar-lhes desconforto e inibição na relação com as crianças e os pais e mães. Porém, segundo as entrevistadas, eles lidam bem com esta situação e conseguem criar uma relação excelente com as crianças.

As entrevistadas, sobretudo, percebem os homens como diferentes, reconhecendo que têm formas diferentes de trabalhar das delas, mas que o resultado do seu trabalho não se distingue. Em suma: os homens exercem a profissão de modo igual ao das mulheres, mas através de diferentes processos e com resultados semelhantes. É consensual que, por trabalharem em um contexto feminino, os educadores de infância não assumem posturas femininas, sendo enaltecidos por isso. Essas diferenças dos homens são encaradas como vantajosas para os próprios, enquanto profissionais, mas os/as entrevistados/as defendem que tal não resulta de efeitos da construção do gênero, mas sim das personalidades individuais de cada um deles:

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

Eu acho que [ser homem] é igual a ser mulher, apenas são um pouco mais práticos e mais descontraídos do que nós . . . O fundamental é serem bons profissionais, o gênero vem depois. . . . Nós sabemos que eles têm formas de trabalhar diferentes. Não significa que exerçam de forma diferente. O resultado final é o mesmo. O caminho é que pode ser diferente. Mas eu acho que isso é que é uma mais-valia. Essa diferença, se for partilhada, pode trazer imensos benefícios para todos os educadores e educadoras, para as crianças e para a própria evolução da educação de infância em Portugal. . . . Os homens são mais racionais, nós somos mais emotivas, reagimos logo como se fosse o fim do mundo. . . . O que se requer deles é que sejam bons profissionais e reúnam aquelas competências que já tinha referido. Depois, se são mais fortes ou racionais, isso são características secundárias, podem ajudar, mas não os definem como profissionais, nem como homens. (E12, mulher).

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

Estratégias dos homens na gestão da situação

O sexto, e último, tema identificado agrega as ideias expressas pelos entrevistados e pelas entrevistadas acerca das estratégias adotadas pelos homens educadores de infância para a sua inclusão no contexto profissional específico. A nossa análise fez emergir dois subtemas inter-relacionados: as estratégias dos homens na relação com as colegas; e as estratégias dos homens na relação com as crianças e famílias.

Estratégias dos homens na relação com as colegas e com a sociedade

De entre as estratégias que os entrevistados e as entrevistadas referiram ter sido adotadas pelos homens na relação com as colegas está a capacidade de gerir muito bem essas situações, com muita calma e tranquilidade, demonstrando competências para resolver de imediato qualquer situação que ocorra. Outra das estratégias enumeradas pelos/as educadores/as é a capacidade de os homens serem imparciais, conseguindo ouvir todas as colegas sem criar nenhum atrito, tentando sempre promover o espírito de equipa, através de atitudes positivas e diálogos acerca dos papéis de cada um deles naquele contexto de trabalho. A coragem e a determinação para enfrentarem alguns preconceitos existentes na sociedade, focando-se apenas no seu trabalho, foram outras das características identificadas pelas mulheres relativamente aos homens educadores:

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

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

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

Os entrevistados acentuaram a importância da sua presença no contexto profissional específico da educação de infância pelo seu contributo para a desconstrução social dos estereótipos

de gênero que lhes estão associados. Entendem que, estrategicamente, os homens trabalham para desmontar os papéis e os estereótipos de gênero existentes na sociedade, procurando contrariá-los, através da qualidade do seu trabalho e dos seus resultados, assentes em um modelo de educação. Eles encaram a situação como um desafio, querendo mostrar que conseguem fazer o mesmo que as colegas educadoras, com o mesmo valor e qualidade. Para tal, é necessário mudar a mentalidade das pessoas, através de competências pedagógicas, estratégias de trabalho e bons valores humanos, combatendo, deste modo, os papéis e estereótipos de gênero por via do trabalho e inteligência, e demonstrando que lidam bem com esta situação:

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

Estratégias dos homens na relação com as crianças

Este subtema agrega as ideias acerca dos cuidados que os homens educadores devem ter nas relações estabelecidas com as crianças, devido às questões do abuso sexual e da pedofilia,¹ e de que forma isso condiciona o seu trabalho. Esses cuidados são especialmente importantes quanto ao toque físico entre o educador e as crianças e aos seus limites, ou seja, até onde os homens educadores podem e devem ir sem o risco de suspeição de inadequação ou de abuso. Segundo os entrevistados, após a emergência do referido processo judicial, tiveram de adotar medidas autoprotetoras, eliminando comportamentos, como, por exemplo, pegar em crianças ao colo, dar-lhes abraços ou beijos, até aí, encarados como normais, mas que foram sendo assumidos como potenciadores de questionamento, nomeadamente, pelas famílias quanto à sua intencionalidade.

Ainda que considerem irracional a instalação de tais pensamentos e mudança de práticas, os entrevistados afirmaram ter-se ajustado à situação, tentando transmitir atenção e carinho às crianças como sempre fizeram e consideram inerente à profissão e importante para criar relações de confiança e amizade com elas, mas acautelando os efeitos negativos dos seus comportamentos quando perçecionados por profissionais e familiares:

Há 15 anos, tivemos o processo da Casa Pia e qualquer homem na educação, qualquer homem em atividades em que estivéssemos em contacto com crianças, estávamos sobre um fogo intenso, sobre os holofotes. Há comportamentos que deixamos cair por autodefesa. Há colegas que dizem que até deixaram de sentar os meninos ao colo, porque estavam sempre a olhar. Não deixei cair comportamentos, mas é notório que temos de ter alguma atenção. Há coisas que faríamos inconscientemente, em termos de gestos, de abraços, de beijos, se calhar, durante um tempo, houve ali uma espécie de autocensura e autogestão do comportamento. (E2, homem).

Sim, hoje em dia, as pessoas podem ter um bocadinho mais de medo disso, não é? E, aí, acho que, principalmente os homens... se for uma mulher não é nada, mas se for um homem já "vai que não sei quê e está ali a beijá-lá". Isto é o preconceito, se calhar, das mulheres. Se for uma mulher a dar um beijinho na criança, não tem mal, mas se for um homem, se calhar já não fica bem, não sei. Hoje em dia, até há muito cuidado... E aí é um preconceito, lá está. Hoje em dia, por exemplo, nos países nórdicos, os educadores e as educadoras não podem manifestar assim muitos

1 Questão socialmente muito saliente desde o chamado "Processo Casa Pia" em Portugal, com a identificação de abusos em contextos de instituições educativas protagonizados exclusivamente por homens. Para a consulta de uma cronologia da emergência desse processo, sobretudo pela sua forte ligação à comunicação social e à opinião pública, consultar Oliveira (2007).

carinhos... Eu já li um artigo sobre isso e fiquei um bocado chocada, é um bocadinho pelas histórias que se têm lido ultimamente sobre a pedofilia. (E7, mulher).

Discussão

Este estudo pretendeu analisar se são corroborados os pressupostos de Rosabeth Moss Kanter (1977, 1993) quanto aos contextos profissionais caracterizados por uma desproporção numérica acentuada entre elementos de cada sexo, neste caso, no exercício da educação de infância. Nessa profissão, os homens são, praticamente em todo o mundo, uma minoria numérica e o exercício da educação de infância está socialmente associado e dominado por mulheres (e.g., Alves, 2012; Cortez, 2015; Lam, 2014; OECD, 2014; Peeters et al., 2015; Santos & Amâncio, 2018; Sullivan et al., 2020), pelo que objetivámos observar se os homens educadores de infância vivenciam as três consequências negativas associadas aos *tokens*: elevada visibilidade, polarização e assimilação (Kanter, 1977, 1993). Cumulativamente, pretendemos identificar e caracterizar as estratégias que os homens educadores de infância, enquanto potenciais *tokens*, adotam para gerir sua inclusão no contexto da profissão.

Quanto ao primeiro objetivo específico, a partir da análise das experiências descritas, consideramos que existe, neste contexto, uma maior visibilidade dos homens, devido à sua baixa representatividade, e que estes vivenciam alguma pressão e necessidade de provar suas competências. Contudo, nossa análise sugere que tal se terá verificado apenas no início das suas carreiras, o que levará os entrevistados a relacionarem a pressão para a demonstração de bom desempenho com a menor experiência profissional, mais do que com o facto de serem numericamente minoritários.

Os educadores admitem que, com a experiência, essa pressão para a evidência de bom desempenho deixa de ser sentida e referem que a pertença a uma minoria na profissão é, por vezes, uma mais-valia nesse contexto profissional, o que está em linha com estudos sobre outros cenários profissionais (e.g., Williams, 1992, 1995; Zimmer, 1988; Santos & Amâncio, 2018; Santos et al., 2015). Com efeito, os homens consideram que, por serem uma pequena minoria (i.e., *tokens*), é mais fácil às colegas reconhecerem-nos e saberem seus nomes, para além de que seus erros e sucessos são mais notados. No seu juízo global, os homens não avaliam sua maior visibilidade no contexto de trabalho como um prejuízo ou uma dificuldade, tal como se observou em estudos sobre professores/as do primeiro ciclo do ensino básico, um contexto em que os homens também são numericamente minoritários (Rabelo, 2013; Santos & Amâncio, 2018). Quando as mulheres estão em situação de *tokens*, em contraste, a elevada visibilidade é uma consequência bastante negativa para elas, sendo, nomeadamente, pressionadas a provar suas competências (Santos et al., 2015, 2016).

A polarização das diferenças por parte dos elementos dominantes é a segunda das consequências negativas associadas aos *tokens* (Kanter, 1977, 1993). As educadoras entrevistadas consideram não existir diferenciação entre homens e mulheres no contexto profissional, acentuando que, neste, impera a igualdade de gênero. Todavia, os homens assinalam a presença da sua diferenciação relativamente às colegas e a inevitabilidade das comparações, as quais eles consideram “normais”, por serem uma pequena minoria no contexto. Os homens realçam que essas comparações se centram no desempenho profissional e não se relacionam diretamente com o gênero. No seu entendimento, tais comparações devem-se às diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres, suscitando curiosidade acerca de como os homens farão determinada tarefa, se irão agir e comportar-se como elas. Apesar dessas comparações, os entrevistados ajuizaram que as colegas não exercem discriminação negativa, um fenómeno similar ao observado por Santos e Amâncio (2018) em professoras e professores do primeiro ciclo do ensino básico, sublinhando que suas integrações nos contextos de trabalho não foram problemáticas e que, em algumas situações, a diferenciação terá sido positiva para os próprios. Tal contrasta, todavia, com os resultados encontrados com mulheres

tokens (Santos et al., 2015, 2016), em que elas encontram, muitas vezes, obstáculos à integração em contextos profissionais numericamente dominados por homens.

Ainda que, quando os homens fazem parte de grupos minoritários em contextos profissionais, se observe, em muitos casos, o fenômeno denominado por Williams (1992, 1995) por *glass escalator* (e.g., Santos & Amâncio, 2018, 2019), este não foi referido pelos participantes de ambos os sexos. Empiricamente, observámos que os cargos de direção das instituições de educação de infância são ocupados, na sua maioria, por mulheres.

No que concerne à última consequência negativa identificada por Kanter (1977, 1993) com mulheres *tokens* – a assimilação –, tanto os entrevistados como as entrevistadas defendem a existência de igualdade entre os sexos, em termos genéricos e em contexto social alargado. Todavia, e em simultâneo, foram relatadas situações e vivências pessoais em que são acentuadas as diferenças dos homens educadores de infância. No seu entender, essas diferenças são devidas à curiosidade e à novidade do contacto com profissionais de sexo masculino, bem como às personalidades das pessoas em questão e não a efeitos diretos das ideologias e práticas de gênero.

Foram inumeradas algumas características que os homens possuem, em comparação com as mulheres, as quais, segundo os/as entrevistados/as, se revelam uma vantagem para os homens no contexto. Os homens na profissão são percebidos como mais pragmáticos, menos conflituosos e apaziguadores do conflito. As educadoras sublinham que os homens são diferentes em termos físicos e também ao nível da personalidade, referindo que, em geral, demonstram maior capacidade de simplificação e resolução de problemas. Tal parece confirmar a evidência do segundo processo interativo proposto por Acker (1990), o qual se refere às representações simbólicas de gênero difundidas na cultura organizacional e que criam a percepção de que existem características e competências que se destinam aos homens, por serem consideradas “masculinas” e estarem associadas à figura/símbolo do homem.

Børve (2017), em um estudo com participantes noruegueses, observou que, no contexto da educação de infância, se reflete e constrói uma cultura de trabalho genderizada, nomeadamente na divisão do trabalho.

Apesar de as mulheres entrevistadas afirmarem que não é requerido que os homens “ajam enquanto homens” e sejam “aprisionados aos papéis” masculinos, parece ser consensual que estes, embora trabalhem em um contexto feminino, não adotam, nem procuram adotar, posturas femininas ou seguir os padrões comportamentais e relacionais das suas colegas, sendo enaltecidos por isso. Parece não existir pressão psicológica e social (Zimmer, 1988) para que os homens educadores evitem agir espontaneamente no seu contexto de trabalho. Contudo, as verbalizações das entrevistadas tendem a acentuar e valorizar os traços socialmente distintivos do ser masculino, circunscrevendo, assim, os colegas em um conjunto de expectativas baseadas na estereotipia de gênero.

Além dessas características próprias do ser masculino, as educadoras indicaram, também, como traços positivos dos colegas de sexo masculino, a resiliência e a coragem para gerir a questão sensível do toque físico nas crianças e sua associação à pedofilia. Essa questão, com efeito, parece ser um dos principais constrangimentos vivenciados pelos homens na profissão, o que os leva à adoção de estratégias de autodefesa, evitamento e adaptação. Esse fenômeno é igualmente relatado por Amanda Rabelo (2013) em um estudo no qual participaram professores do ensino básico portugueses e brasileiros. Os primeiros, tal como no presente estudo, referem a contenção nas interações com as crianças, “especialmente depois do escândalo que aconteceu em Portugal sobre a pedofilia na Casa Pia” (p. 918). O protagonismo dos homens nos casos levados a julgamento terá reforçado o pensamento social dominante e a evidência estatística dos homens enquanto sujeitos ativos da pedofilia (Cromer & Goldsmith, 2010) e, ao mesmo tempo, afastado as mulheres da possibilidade de assumirem esse papel, uma tendência prevalente (Cromer & Goldsmith, 2010; Hetherington, 1999).

Globalmente, estas perceções acerca dos homens educadores de infância enquadram-se no que a literatura tem identificado como representações associadas ao ser masculino (Amâncio, 1994; Amâncio & Oliveira, 2006), nomeadamente nos contextos de trabalho (Acker, 1990; Amâncio & Santos, 2021; Marques, 2011). Os homens são, em geral, percebidos como profissionais com uma postura e forma de trabalhar mais prática do que a das mulheres (Acker, 1990; Bozani, 2021), o que lhes facilitará a gestão de situações de tensão ou de *stress* que possam ocorrer no contexto de trabalho. Deve, pois, sublinhar-se que os homens, enquanto educadores de infância, são caracterizados por traços estereotípicos, como a instrumentalidade, racionalidade e resistência (Amâncio, 1994; Donnelly & Twenge, 2017), significando, na nossa interpretação, a presença do fenómeno da assimilação de papéis estereotípicos, como preconizado na teoria de Kanter (1977, 1993). No entanto, esta não parece prejudicar sua carreira profissional.

São reconhecidas a importância e as vantagens de envolvimento de profissionais nos contextos da educação (Connell & Pearce, 2015), nomeadamente no da educação de infância (Peeters et al., 2015; Roberts-Holmes & Brownhill, 2012), para uma mudança na socialização das novas gerações em cenários de equidade de gênero. Contudo, e a partir dos contributos deste estudo, consideramos que, para além do desejável incremento da presença de homens na profissão, deve igualmente ser considerada a necessidade de reflexão acerca dos modos como estes são compreendidos e integrados nela, por forma a que estes possam agir em consonância com a mudança social desejada e não serem constrangidos a reproduzir as normas sociais dominantes.

Concluindo, as dinâmicas do *tokenism* registadas parecem estar fortemente relacionadas com a ordem de gênero prevalecente na sociedade mais alargada, não parecendo a posição destes homens *tokens* desafiar as hierarquias de gênero existentes. Embora gere, por vezes, algumas desigualdades, sua posição de *tokens* não parece transformar as posições de gênero assimétricas no contexto profissional, nem no contexto social mais alargado.

Agradecimentos

Esta investigação foi financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., ao abrigo da Norma Transitória – DL n. 57/2016/CP n. 1359/CT0023 – fornecida à primeira autora (Maria Helena Santos).

Referências

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender and Society*, 4, 139-158.
<https://dx.doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Alves, B. F. (2012). *A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: Uma questão de gênero?* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Fortaleza, Fundação Edson Queiroz.
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_dc1264d3925358739f9c587e925c0c50
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: Construção social da diferença* (3a ed.). Edições Afrontamento.
- Amâncio, L., & Oliveira, J. M. (2006). Men as individuals, women as a sexed category: Implications of symbolic asymmetry for feminist practice and feminist psychology. *Feminism & Psychology*, 16, 35-43.
<http://dx.doi.org/10.1177/0959-353506060818>
- 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), 162.
<https://doi.org/10.3390/socsci10050162>
- Barreto, M., Ellemers, N., & Palacios, M. S. (2004). The backlash of token mobility: The impact of past group experiences on individual ambition and effort. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1433-1445.
<https://dx.doi.org/10.1177/0146167204264336>

- Børve, H. E. (2017). Men in kindergartens: work culture and gender. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1083-1094. <http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1154853>
- Bozani, V. (2021). Masculinity, femininity, and workplace outcomes. In K. F. Zimmermann (Ed.), *Handbook of labor, human resources and population economics* (pp. 1-27). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57365-6_24-1
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calás, M. B., Smircich, L., & Holvino, E. (2014). Theorizing gender-and-organizations. In S. Kumra, R. Simpson, & J. Burke (Eds.), *The Oxford handbook of gender in organizations* (pp. 17-52). Oxford University Press.
- Casaca, S. F., & Lortie, J. (2017). *Handbook on gender and organizational change*. Training Centre of the International Labour Organization.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person, and sexual politics*. Stanford University Press.
- Connell, R. W. (1990). The state, gender, and sexual politics: Theory and appraisal. *Theory and Society*, 19(5), 507-544. <https://www.jstor.org/stable/657562>
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity Press.
- Connell, R. W. (2005). Globalization, imperialism, and masculinities. In M. S. Kimmel, J. Hearn, & R. W. Connell (Eds.), *Handbook of studies on men and masculinities* (pp. 71-89). Sage Publications.
- Connell, R. (2006). Glass ceilings or gendered institutions? Mapping the gender regimes of public sector worksites. *Public Administration Review*, 66, 792-960. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00652.x>
- Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Gender in world perspective* (3a ed.). Polity Press.
- Cortez, M. G. (2015). *A profissão de educador de infância e o género masculino*. Whitebooks.
- Costa, M. (1998). *A construção social da identidade do educador de infância*. Edições APPACDM.
- Cromer, L. D., & Goldsmith, R. E. (2010). Child sexual abuse myths: Attitudes, beliefs, and individual differences. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, 618-647. <https://doi.org/10.1080/10538712.2010.522493>
- Delgado, C. A. P. C. (2016). *Dinâmicas de género na Polícia Judiciária: Análise em contexto maioria e minoria* [Dissertação de Mestrado]. Iscte – Instituto Universitário de Lisboa.
- Donnelly, K., & Twenge, J. M. (2017). Masculine and feminine traits on the Bem Sex-Role Inventory, 1993-2012: A cross-temporal meta-analysis. *Sex Roles*, 76, 556-565. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0625-y>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education*, 20(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Floge, L., & Merrill, D. (1986). Tokenism reconsidered male nurses and female physicians in a hospital setting. *Social Forces*, 64, 925-947.
- Gamble, R., & Wilkins J. (1997). Beyond tradition: Where are men in elementary education? *Contemporary Education*, 68, 187-193.
- Hearn, J. (2004). From hegemonic masculinity to the hegemony of men. *Feminist Theory*, 5(1), 49-72. <https://doi.org/10.1177/1464700104040813>
- Heikes, 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>
- Hetherington, J. (1999). The idealization of women: Its role in the minimization of child sexual abuse by females. *Child Abuse & Neglect*, 23, 161-174. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00119-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00119-7)
- Kanter, R. M. (1977). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *The American Journal Sociology*, 82, 965-990. <https://dx.doi.org/10.1086/226425>
- Kanter, R. M. (1993). *Men and women of the corporation* (2a ed.). Basic Books.

- Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Measuring principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 213-225.
- Lam, D. (2014). A study of male participation in early childhood education. *International Journal of Educational Management*, 28(5), 498-509. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2013-0024>
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Liao, T. F. (Eds.). (2004). *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (vols. 1-3). Sage Publications, Inc.
- Maccorquodale, P., & Jensen, G. (1993). Women in the law: Partners or tokens? *Gender & Society*, 7, 582-593. <https://dx.doi.org/10.1177/089124393007004007>
- Margalha, H. (2009). *A feminização na educação básica: Os docentes do género masculino na educação de crianças* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Évora.
- Marques, A. M. (2011). *Masculinidade e profissões: Discursos e resistências*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Morais, P. S. (2019). *Dinâmicas de género num contexto profissional masculino: O caso da Força Aérea Portuguesa* [Dissertação de Mestrado]. Iscte – Instituto Universitário de Lisboa.
- Oliveira, M. (2007). A Casa Pia e a imprensa: Jornalistas em acto de contração. A impiedade das críticas ou auto-regulação? In M. Pinto, & H. Sousa (Orgs.), *Casos em que o jornalismo foi notícia* (pp. 125-148). Campo das Letras, Editores S.A.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *Education at a glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Ott, M. (1989). Effects of the male-female ratio at work: Policewomen and male nurses. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 41-57. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6402.1989.tb00984.x>
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: Why is there little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302-314. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>
- Pordata. (2021). Educação. *Docentes*. <https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Docentes-43>
- Rabelo, A. O. (2013). Professores discriminados: Um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 39, 907-925. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000004>
- Roberts-Holmes, G., & Brownhill, S. (2012). Where are the men? A critical discussion of male absence in the early years. In L. Miller, & C. Cable (Eds.), *Professionalization, leadership and management in the early years* (pp. 119-132). Sage.
- Santos, M. H., & Amâncio, L. (2014). Sobremínorias em profissões marcadas pelo género: Consequências e reações. *Análise Social*, 212, 700-726. http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_212_d04.pdf
- Santos, M. H., & Amâncio, L. (2018). Gender dynamics in elementary school teaching: The advantages of men. *European Journal of Women's Studies*, 26(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.1177/1350506818802468>
- Santos, M. H., & Amâncio, L. (2019). Gender and nursing in Portugal: The focus on double status of men in the health context. *International Journal of Iberian Studies*, 32(3), 159-172. https://doi.org/10.1386/ijis_00003_1
- 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. H., Roux, P., & Amâncio, L. (2016). Experiences et strategies de femmes investies dans un "monde d'hommes": Le cas de la politique locale portugaise. *Sociologia Problemas e Práticas*, 82, 69-87. <http://dx.doi.org/10.7458/SPP2016826945>
- Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place: Men caught in the gender bind of early childhood education. San Diego State University. *The Journal of Men's Studies*, 12, 173-192. <https://dx.doi.org/10.3149/jms.1203.173>

- Sargent, P. (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52, 251-259.
<https://dx.doi.org/10.1007/s11199-005-1300-x>
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. In *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia* (pp. 99-107). Universidade do Minho.
https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628d6492bf35_1.pdf
- Seco, T. (2015). *O papel do homem na educação de infância: Construção de uma identidade profissional no masculino* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5674>
- Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y., Perales, F., & Thorpe, K. (2020). Beliefs and attributions: Insider accounts of men’s place in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21, 126-137. <https://doi.org/10.1177/1463949120929462>
- Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education: Issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.001>
- Whitehead, S. (1999). Hegemonic masculinity revisited. *Gender, Work and Organization*, 6(1), 58-62.
<https://doi.org/10.1111/1468-0432.00069>
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social Problems*, 39, 253-267. <https://dx.doi.org/10.2307/3096961>
- Williams, C. L. (1995). *Still a man’s world: Men who do women’s work*. University of California Press.
- Yoder, J. D. (1991). Rethinking tokenism: Looking beyond numbers. *Gender and Society*, 5, 178-192.
<https://dx.doi.org/10.1177/089124391005002003>
- Yoder, J. D. (2002). 2001 division 35 presidential address: Context matters: Understanding tokenism processes and their impact on women’s work. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 1-8.
<https://dx.doi.org/10.1111/1471-6402.00038>
- Yoder, J. D., Adams, J., & Prince, H. (1983). The price of a token. *Journal of Political & Military Sociology*, 11, 325-336.
- Yoder, J. D., & Berendsen, L. L. (2001). “Outsider within” the firehouse: African American and white women firefighters. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 27-36. <https://dx.doi.org/10.1111/1471-6402.00004>
- Zimmer, L. (1988). Tokenism and women in the workplace: The limits of gender-neutral theory. *Social Problems*, 35, 64-76. <https://doi.org/10.2307/800667>

Nota sobre autoria

Conceptualização, investigação e metodologia: M. H. Santos e E. F. Cruz; Supervisão: M. H. Santos; Validação: M. H. Santos e A. M. Marques; Rascunho original escrito: E. F. Cruz e M. H. Santos; Revisão escrita e edição: M. H. Santos e A. M. Marques.

Disponibilidade de dados

Os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Seguimos os procedimentos éticos do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa e, devido a questões éticas, não poderemos disponibilizar os dados, pois assegurámos às/aos participantes o seu anonimato e confidencialidade dos dados e que não revelaríamos o material das entrevistas.

Como citar este artigo

Santos, M. H., Cruz, E. F., & Marques, A. M. (2022). Gênero e pré-escola: Experiências e estratégias de homens educadores de infância. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e08974.
<https://doi.org/10.1590/198053148974>

ERRATA

<https://doi.org/10.1590/198053148974E>

No artigo “Gênero e pré-escola: Experiências e estratégias de homens educadores de infância” com DOI: 10.1590/198053148974, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e08974:

1) Na página 1, onde se lia:

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal;
antonio.marques@ess.ips.pt

Leia-se:

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e Centro de Investigação Interdisciplinar Aplicada em Saúde (CIIAS), Setúbal, Portugal; antonio.marques@ess.ips.pt

2) No item “Como citar este artigo”, onde se lia:

Santos, M. H., Cruz, E. F., & Marques, A. M. (2022). Dinâmicas de gênero na educação pré-escolar: As experiências e estratégias dos homens educadores de infância. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e08974. <https://doi.org/10.1590/198053148974>

Leia-se:

Santos, M. H., Cruz, E. F., & Marques, A. M. (2022). Gênero e pré-escola: Experiências e estratégias de homens educadores de infância. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e08974. <https://doi.org/10.1590/198053148974>