

Igualdade de Género no Ensino Superior em Portugal

Anália Torres (Coord.)
Paula Campos Pinto
Fátima Assunção,
Diana Maciel
Bernardo Coelho
Sara Merlini
Tânia Reigadinha
João Francisco Ferreira

CIEG/ISCSP-ULISBOA

Financiado por

Iceland 
Liechtenstein
Norway grants

TÍTULO

Igualdade de Género no Ensino Superior em Portugal

AUTORIA

Anália Torres (Coord.), Paula Campos Pinto, Fátima Assunção, Diana Maciel, Bernardo Coelho, Sara Merlini, Tânia Reigadinha, João Francisco Ferreira

EDIÇÃO

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

DESIGN GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Guide — Artes Gráficas

ANO

2024

ÁREA TEMÁTICA

Sociedade e Ciências Sociais

ISBN PDF

978-989-646-178-2

ISBN IMPRESSO

978-989-646-179-9

Índice

Introdução 9

Parte I — Resultados

1. Portugal no contexto europeu

Introdução 15

1.1. Trajetórias educativas 15

1.2. Trajetórias profissionais 21

1.3. Órgãos de poder e tomada de decisão 29

1.4. Notas finais 30

2. Igualdade de género no ensino superior: o contexto nacional

Introdução 31

2.1. Percursos educativos no ensino superior 31

2.2. Emprego e carreira na docência e na investigação 39

2.3. Cargos de decisão no ensino e na investigação 48

2.4. Notas finais 50

3. Estudos de caso — (des)igualdades de género em quatro IES

Introdução 51

3.1. Instituições do ensino superior e mudança 56

3.2. Culturas institucionais e modalidades de promoção da IG 73

3.3. Notas finais 75

4. Perspetivas de dirigentes face à promoção da IG nas IES

Introdução 77

4.1. Processos e mecanismos geradores de desigualdade de género no ensino superior e formas de os combater: o que nos diz a literatura 79

4.2. Resultados 81

4.3. Notas finais 95

5. Mulheres académicas

Introdução 97

5.1. A transformação das instituições de ensino superior em Portugal 97

5.2. Fatores facilitadores da carreira 98

5.3. Obstáculos ao desenvolvimento da carreira 98

5.4. Notas finais 103

Conclusões 105

Referências bibliográficas 111

Parte II — Recomendações

Recomendações para a promoção da IG nas IES 119

Introdução 119

1. Recomendações gerais para a promoção da IG no ensino superior 119

2. Recomendações auxiliares para a promoção da paridade 121

3. Recomendações para a operacionalização de planos de igualdade 126

Índice de figuras e quadros

Figura 1.1. Proporção (%) de mulheres entre o conjunto de doutorados/as — 2020 **17**

Figura 1.2. Proporção (%) de mulheres entre licenciados/as e mestres — 2020 **18**

Figura 1.3. Diplomados/as a nível de doutoramento em % da população total por sexo — 2020 **19**

Figura 1.4. Proporção (%) de mulheres doutoradas, por área científica, UE27 vs. Portugal, 2020 **20**

Figura 1.5. Proporção (%) de mulheres entre doutorados/as, por área científica, em Ciências Naturais, TIC e Engenharia, UE27 vs. Portugal, 2020 **21**

Figura 1.6. Proporção (%) de mulheres na investigação, 2019 **22**

Figura 1.7. Proporção (%) de investigadores/as nas IES a trabalhar com contratos 'precários', por sexo, 2019 **23**

Figura 1.8. Bolsas atribuídas em 2019 pela FCT, por sexo (2019) **24**

Figura 1.9. Proporção (%) de mulheres investigadoras (em ETI) e gastos em I&D (em PPS) *per capita* (em ETI), 2018 **24**

Quadro 1.1. Proporção (%) de mulheres na carreira académica, por categoria e total, 2018 **25**

Figura 1.10. Proporção (%) da categoria A em toda a estrutura académica, por sexo, 2018 **26**

Figura 1.11. Proporção (%) de homens e mulheres, estudantes, diplomados/as e académicos/as, UE27, 2015-2018 **27**

Figura 1.12. Proporção (%) de homens e mulheres, diplomados/as e académicos/as, Portugal (2014/2015 e 2020/2021) **28**

Figura 1.13. Proporção (%) de mulheres na direção de instituições de ensino superior, 2019 **29**

Quadro 2.1. Estudantes inscritos/as no ensino superior, por sexo **32**

Figura 2.1. Evolução dos/as estudantes inscritos/as no ensino superior, por sexo, de 2000/2001 a 2021/2022 **32**

Quadro 2.2. Diplomados/as no ensino superior, por sexo **33**

Figura 2.2. Evolução dos/as diplomados/as no ensino superior, por sexo **33**

Quadro 2.3. Alunos/as matriculados/as por nível de formação, por sexo, 2022 **34**

Figura 2.3. Evolução dos/as alunos/as matriculados/as por nível de formação, de 2000 a 2022, por sexo 34

Quadro 2.4. Diplomados/as por nível de formação, por sexo, 2021 35

Figura 2.4. Evolução dos/as diplomados/as por nível de formação, por sexo 35

Quadro 2.5. Alunos matriculados por área de educação e formação, por sexo, 2022 36

Figura 2.5. Evolução dos alunos matriculados por área de educação e formação, por sexo 37

Quadro 2.6. Diplomados no ensino superior por área de educação e formação, por sexo, 2021 37

Figura 2.6. Evolução dos diplomados no ensino superior por área de educação e formação 38

Quadro 2.7. Total de docentes no ensino superior, 2021/2022 39

Figura 2.7. Evolução do número de docentes no ensino superior, por sexo 39

Quadro 2.8. Total de docentes no ensino superior, por subsistema, tipo de ensino e sexo, 2021/2022 41

Figura 2.8. Evolução do número de docentes no ensino superior, por subsistema, tipo de ensino e sexo, 2021/2022 41

Quadro 2.9. Total de docentes no ensino superior por nível de formação e sexo, 2021/2022 42

Figura 2.9. Evolução do número de docentes no ensino superior por nível de formação e sexo (%) 42

Quadro 2.10. Total de docentes no ensino superior por categoria profissional e sexo, ensino universitário, 2021/2022 43

Figura 2.10. Evolução do número de docentes no ensino superior por categoria profissional e sexo, ensino universitário (%) 43

Quadro 2.11. Total de docentes no ensino superior por categoria profissional e sexo, ensino politécnico, 2021/2022 44

Figura 2.11. Evolução do número de docentes no ensino superior por categoria profissional e sexo, ensino politécnico (%) 44

Figura 2.12. Evolução do total de investigadores/as no ensino superior (ETI) 45

Figura 2.12. Evolução do total de investigadores/as no ensino superior (número) 45

Quadro 2.12. Total de investigadores/as por setor de execução e sexo (ETI e número), 2021 46

Quadro 2.13. Total de investigadores/as no ensino superior por domínio de investigação e sexo (ETI), 2021 47

Figura 2.14. Evolução do total de investigadores/as no ensino superior por domínio de investigação e sexo (ETI) 47

Quadro 2.14. Total de homens e mulheres em cargos de direção em instituições do ensino superior, Portugal, 2023 49

Figura 2.15. Coordenação de unidades de investigação por domínio de investigação, sexo e ano (%) 49

Igualdade de Género no Ensino Superior em Portugal

Introdução

A nível internacional, entre os países da União Europeia e da OCDE, Portugal tem vindo a destacar-se como caso paradoxal, no que diz respeito à distribuição de género dos seus recursos humanos, no âmbito do sistema de Investigação e Ensino Superior. Apresentando uma elevada proporção de mulheres com educação formal de terceiro ciclo (ISCED 5-8), incluindo em áreas tradicionalmente mais masculinizadas como as Ciências, Tecnologia e Matemática (STEM), e não obstante a crescente feminização que vem sendo observada na academia portuguesa (Dias, Sá e Machado-Taylor, 2013), o número de mulheres que ocupam posições de topo na carreira docente e de investigação, bem como em cargos de liderança nas Instituições de Ensino Superior (Reitoras, Vice-Reitoras, Diretoras ou Coordenadoras de IES, e Professoras Catedráticas) permanece relativamente baixo.

Como a literatura tem demonstrado (Carvalho, White & Machado-Taylor 2013; Carvalho, Özkanli & Machado-Taylor, 2012; Carvalho & Machado-Taylor, 2010), noções de uma suposta neutralidade de género que se perpetuam nestas instituições, presumidamente orientadas apenas por imperativos meritocráticos, assim como alguma indisponibilidade das lideranças para mudar as práticas, por se considerar que a igualdade de género será alcançada de forma natural, apenas com o decorrer do tempo, têm tornado estas organizações cegas aos efeitos desiguais que as relações, os papéis e as normas de género necessariamente continuam a produzir para homens e mulheres, dentro e fora da esfera da academia.

Para combater similares iniquidades, no plano nacional, nos últimos anos, tem-se assistido à introdução de medidas políticas que visam corrigir desequilíbrios na representação de homens e mulheres na esfera política e económica, esforços que mais recentemente foram alargados também aos cargos dirigentes do setor da administração pública¹, o que não deixará de produzir efeitos sobre a composição das lideranças no sistema de ensino superior público.

¹ Referimo-nos, respetivamente, à Lei n.º 3/2006 (Lei da Paridade nos órgãos colegiais representativos do poder político), Lei n.º 62/2017 (Regime da representação equilibrada entre mulheres e homens nos órgãos de administração e de fiscalização das entidades do setor público empresarial e das empresas cotadas em bolsa) e Lei n.º 26/2019 (Representação equilibrada entre homens e mulheres no pessoal dirigente e órgãos da A.P.).

O *booklet* Igualdade de Género no Ensino Superior em Portugal apresenta os *outputs* científicos, de um projeto mais amplo intitulado “GE-HEI — Gender Equality in Higher Education Institutions”². O estudo foi desenvolvido pelo CIEG/ISOSP-ULisboa, financiado pelo programa Conciliação e Igualdade de Género operado pela CIG no âmbito do mecanismo EEA-Grants, promovido pela DGES e teve como parceiros a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e o Institute for Gender Equality and Difference (RIKK) da Universidade da Islândia.

O desenvolvimento do projeto GE-HEI foi estruturado em torno de dois eixos fundamentais: por um lado, a produção de conhecimento sobre a temática da Igualdade de Género nas Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal; por outro, a promoção de mudança, desenvolvendo ferramentas que permitam enfrentar desigualdades existentes, aumentar a consciencialização sobre o tema e integrar o objetivo de promoção da igualdade de género no sistema de Ensino Superior.

Para o efeito, o projeto baseou-se numa metodologia de investigação-ação, que integrou os seguintes eixos de pesquisa:

- Análise secundária de dados, nacionais e internacionais, para conhecer as (des)igualdades de género nas Instituições de Ensino Superior em Portugal e, sempre que possível, numa perspetiva comparativa com o contexto europeu. Foram, para o efeito, mobilizadas diversas bases de dados, nomeadamente, da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, da Fundação para a Ciência e Tecnologia, da Agência para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3Es), e do Eurostat. Entre outros, foram analisados dados estatísticos sobre a distribuição de homens e mulheres por áreas científicas, cargos de gestão, carreiras académicas e posições de liderança.
- Entrevistas semiestruturadas com informantes-chave nos órgãos de gestão das IES, para conhecer os seus posicionamentos acerca da promoção da IG nas suas instituições.
- Entrevistas semiestruturadas com mulheres académicas que ocuparam ou ocupam posições de liderança, para conhecer as suas trajetórias profissionais, os obstáculos encontrados e o modo como estes foram superados ou contornados.
- Quatro Estudos de caso, para compreender as questões de igualdade de género em Instituições de Ensino Superior de diferentes contextos geográficos e atuando em diferentes áreas de

² Projeto Pré-definido 2 do Programa Conciliação e Igualdade de Género, no âmbito do Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu, EEA Grants.

ensino-investigação, de natureza universitária e politécnica. Através da análise dos dados de cada instituição, das entrevistas semiestruturadas com lideranças e dos Grupos focais com docentes, não docentes e estudantes, procurou-se compreender os fatores específicos, de âmbito institucional, contextual e circunstancial, que podem ajudar a explicar a maior ou menor adesão a políticas e práticas de promoção da Igualdade de género. Cada estudo de caso iniciava-se com uma sessão informativa sobre o projeto GE-HEI, para a qual era convidada toda a comunidade académica, e onde se iniciava uma discussão livre e alargada sobre o tema no contexto da instituição em causa, e concluía-se com a realização de um *workshop* de devolução de resultados, para apresentação e discussão pública e conjunta dos dados recolhidos e analisados.

Assente no pressuposto de que os Estudos de Género são uma área de conhecimento científico, e que a disponibilidade para promover mudanças em prol da igualdade de género só poderá acontecer se se conhecerem e compreendem os fatores, explícitos e implícitos, que promovem as desigualdades existentes, considerou-se que era fundamental partilhar conhecimento como estratégia mobilizadora para a ação.

Deste modo, adotou-se uma metodologia de investigação-ação promotora da reflexividade dos diferentes participantes, antes, durante e após a realização de cada fase de recolha de dados. De forma genérica, esta posição metodológica traduz-se em dois momentos.

Num primeiro instante, antes da realização de cada entrevista, grupo focal, ou sessão informativa realizada foi enviada uma folha informativa, permitindo apoiar e estimular a reflexão informada sobre o tema. Esta folha apresentava dados recentes sobre a realidade portuguesa e europeia no que diz respeito aos percursos académicos e distribuição de homens e mulheres pelos diversos níveis da carreira académica, bem como informação sobre iniciativas nacionais e internacionais de promoção da igualdade de género no ensino superior, indicando, sempre que possível, os respetivos *links*, de modo a permitir uma exploração mais aprofundada da informação.

Num segundo momento, as entrevistas, os grupos focais, as sessões informativas nas IES selecionadas para os quatro estudos de caso, ou os *workshops finais*, funcionaram não apenas como momentos de recolha de informação, como também se constituíram como oportunidades de esclarecimento sobre o tema e ocasiões privilegiadas de partilha de conhecimento e informação.

Esta estratégia afigurou-se ainda mais relevante no contexto do Ensino Superior, onde as disposições dos atores estarão porventura mais alinhadas com a procura de evidências científicas para sustentar as suas práticas.

O sucesso desta estratégia, quer pela dinâmica gerada nos momentos de recolha de informação, quer pelos debates e pela riqueza de informação produzida, incentiva à sua replicação em iniciativas futuras de promoção da igualdade de género no contexto do Ensino Superior, contribuindo assim para contrariar a desinformação ideológica que tantas vezes se instala em torno das questões da igualdade.

De forma concreta, este *booklet* oferece, por um lado, uma visão global sobre os principais resultados de investigação, permitindo a leitura de um retrato da situação da igualdade de género nas instituições de ensino superior em Portugal, bem como permite entender os efeitos das desigualdades no percurso de mulheres académicas. Por outro lado, vai-se além do retrato e do diagnóstico da situação, aqui também se apresentam recomendações para a produção da mudança e para a promoção da igualdade de género no ensino superior em Portugal.

Na primeira parte apresentam-se e discutem-se os principais resultados de investigação. A análise de dados secundários é apresentada numa perspetiva sincrónica das (des)igualdades de género do Ensino Superior Português no contexto europeu (primeiro capítulo) e numa perspetiva diacrónica dos dados do contexto português (segundo capítulo). O terceiro capítulo incide sobre as tendências encontradas na realização dos quatro Estudos de Caso em Instituições do Ensino Superior portuguesas. O quarto capítulo foca-se nas perceções sobre as desigualdades de género e na avaliação da necessidade de medidas de IG por 28 líderes de IES do subsistema público, cuja análise resultou numa tipologia de posicionamentos face à promoção da IG (Apoiantes, Ambivalentes e Resistentes). Por sua vez, o quinto capítulo centra-se na análise das perceções sobre a igualdade de género de dez mulheres com trajetórias académicas notáveis, considerando tanto os desafios e/ou obstáculos como os fatores facilitadores na carreira, a articulação entre vida profissional e familiar, as redes de relações sociais e o viés de género.

A fechar este *booklet*, apresenta-se, na segunda parte, um conjunto de recomendações para a promoção da igualdade de género que se encontram organizadas segundo a sua natureza, a diversidade de atores e a sua diferente capacidade de produção de mudança no contexto das IES.

Parte I

Resultados

1 PORTUGAL NO CONTEXTO EUROPEU

Introdução

Este capítulo analisa o caso português no que diz respeito à igualdade de género nas Instituições de Ensino Superior contextualizando-o no panorama europeu. Esta análise terá múltiplas dimensões: as trajetórias educativas, as trajetórias profissionais (investigação e docência) e as posições em órgãos de decisão e tomada de poder. Para se aceder a estes resultados, recorreu-se a várias fontes internacionais, nomeadamente o Eurostat e a Comissão Europeia.

1.1. Trajetórias educativas

Sabe-se que, tendencialmente, em Portugal e por toda a Europa, as mulheres são mais escolarizadas do que os homens (Torres et. al., 2018). O maior sucesso educativo feminino tem sido tema de muitos estudos que se têm dedicado à análise dos comportamentos de rapazes e raparigas, para compreender se eles ou elas se adaptam melhor ao ambiente escolar.

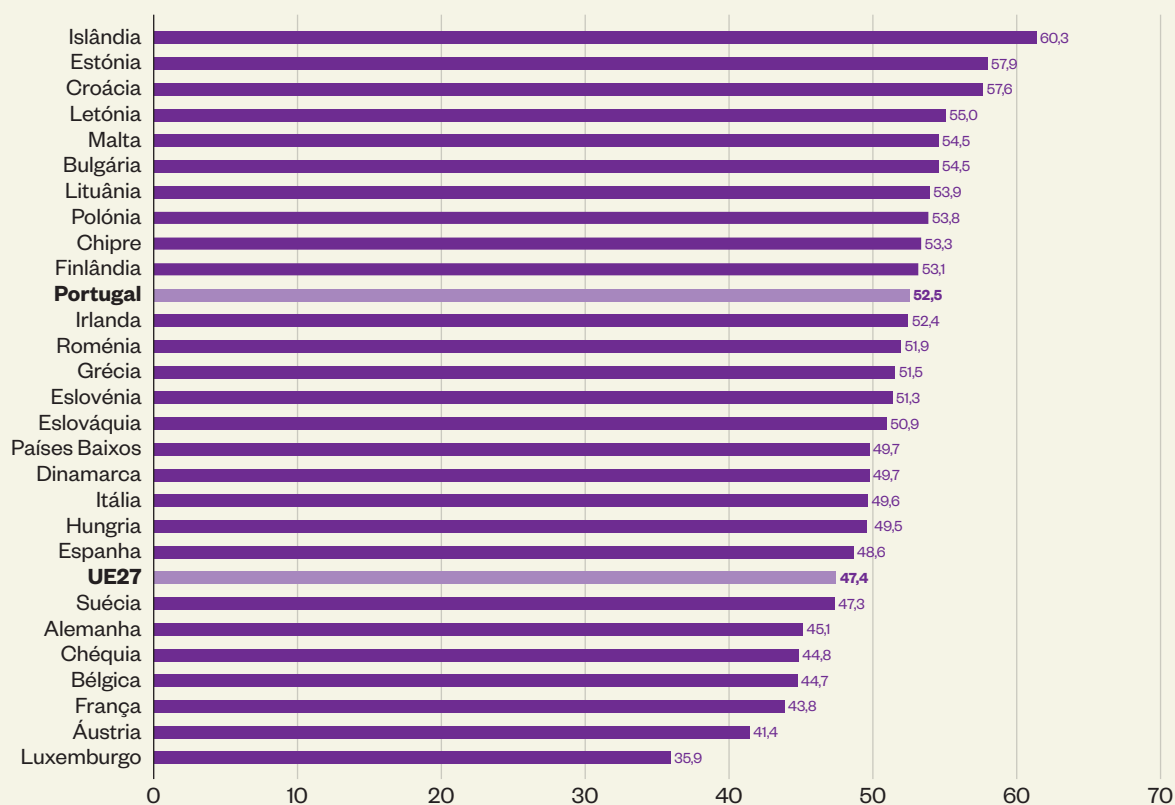
Thomas A. DiPrete e Claudia Buchmann (2013) sistematizaram e debateram um conjunto de resultados de investigação, sobre os EUA, mas também de forma comparativa sobre outros países, centrando-se na questão da disparidade no sucesso educativo de rapazes e raparigas, para identificar as razões que podem contribuir para explicar o facto de as mulheres atingirem níveis de escolaridade superiores aos dos homens na maioria, senão na totalidade, das sociedades ocidentais ditas desenvolvidas. Concluem em primeiro lugar que, embora os desempenhos e o sucesso educativo sejam tendencialmente mais elevados no feminino do que no masculino, as diferenças dentro de cada grupo de raparigas e de rapazes são maiores do que as diferenças globais entre os sexos. Para explicar atitudes e comportamentos de rapazes e raparigas face à escola importa, pois, considerar as distinções relativas à classe social ou às origens étnicas, entre outras.

A segunda conclusão a destacar é a de que as vantagens femininas são cumulativas ao longo do percurso educativo. As raparigas têm em média notas mais elevadas nos diferentes níveis do ensino básico, na escola secundária e no ensino superior. E são também elas que têm globalmente comportamentos de maior aliança com a escola e os/as professores/as, parecendo também beneficiar mais no plano da autoestima dos bons resultados académicos.

O terceiro resultado relevante é o de que os rapazes, em média, se esforçam menos relativamente à aprendizagem na escola do que as raparigas. A desvantagem no sucesso educativo dos rapazes parece estar associada também a menores aptidões sociais e problemas de comportamento que estão relacionados com a construção das identidades de género. Mas em quarto lugar importa ainda destacar que há também diferenças relevantes no grupo dos rapazes. Há vários modelos de masculinidade. Por exemplo, os filhos de pais com capitais escolares e financeiros elevados podem ter uma perspetiva instrumental do sucesso académico. Com efeito, com o exemplo dos pais podem associar o investimento na aprendizagem como conduzindo a posições de poder, estatuto e prestígio, o que representa o reforço da sua masculinidade (DiPrete & Buchmann, 2013, pp. 200-212).

A tendência para uma feminização do ensino superior, nomeadamente, nas matrículas (e nos graus concluídos) de licenciatura e mestrado é clara em toda a Europa. No entanto, em bastantes países europeus, quando se analisam os/as estudantes de doutoramento matriculados/as, as mulheres ficam em minoria, embora próximas da paridade. Em Portugal, mesmo assim, ascende aos 52,2% no ano de 2020, valor que coloca o país acima da média europeia (48,7%) (Fonte: Eurostat — Education Statistics (online data code: educ_uae_enrt01)).

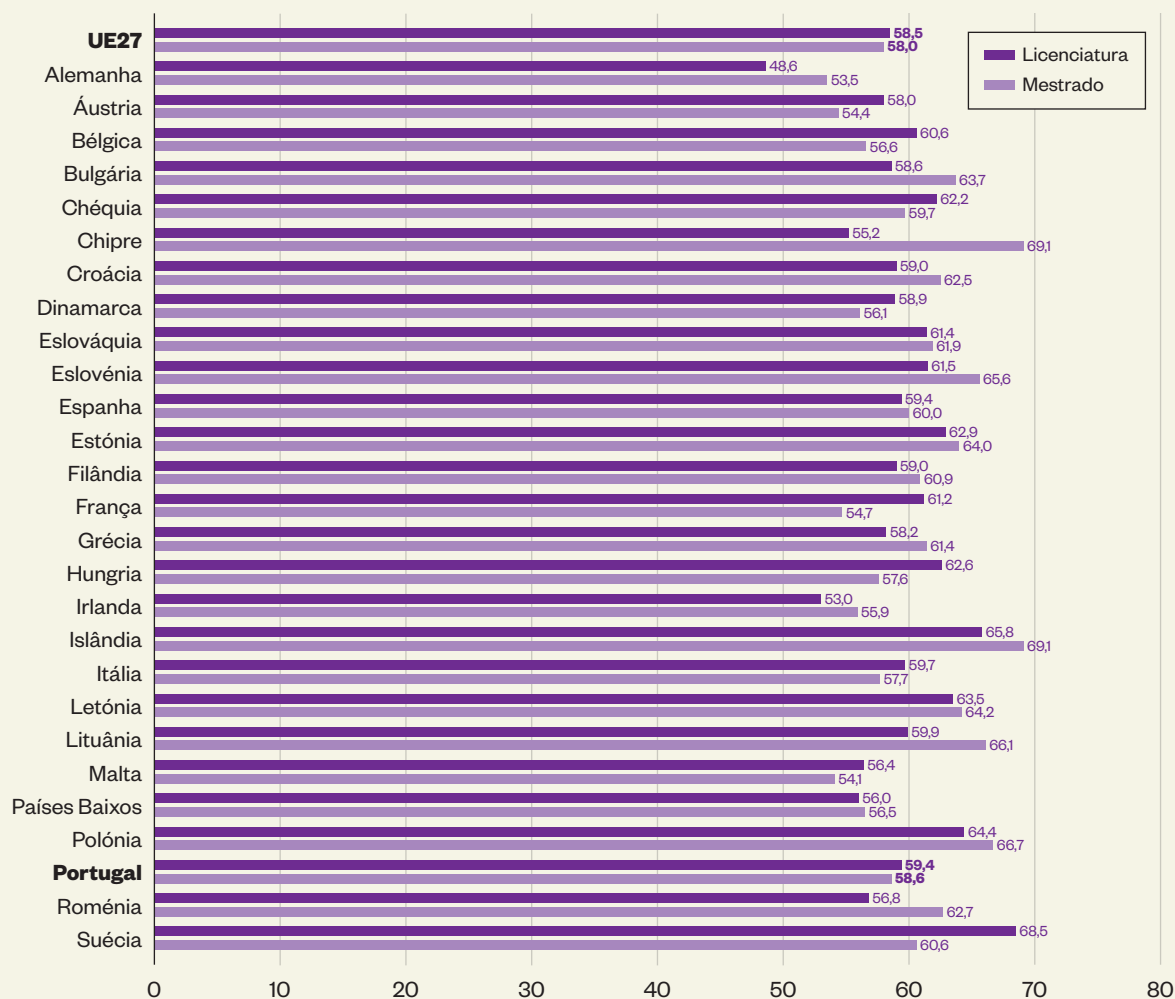
Quando se analisa os doutoramentos concluídos, em vez das matrículas efetuadas, percebe-se que a proporção de doutoramentos concluídos em Portugal por mulheres é sensivelmente a mesma (52,5%) em 2020, mais uma vez acima da média europeia (47,4%) (Figura 1.1). Portugal está na 11.^a posição no contexto europeu, depois de alguns países nórdicos e de leste.

Figura 1.1. Proporção (%) de mulheres entre o conjunto de doutorados/as — 2020

Notas: International Standard Classification of Education (ISCED 2011) is used (ISCED level 8 — Doctoral or equivalent level). Definition differs: Ireland.

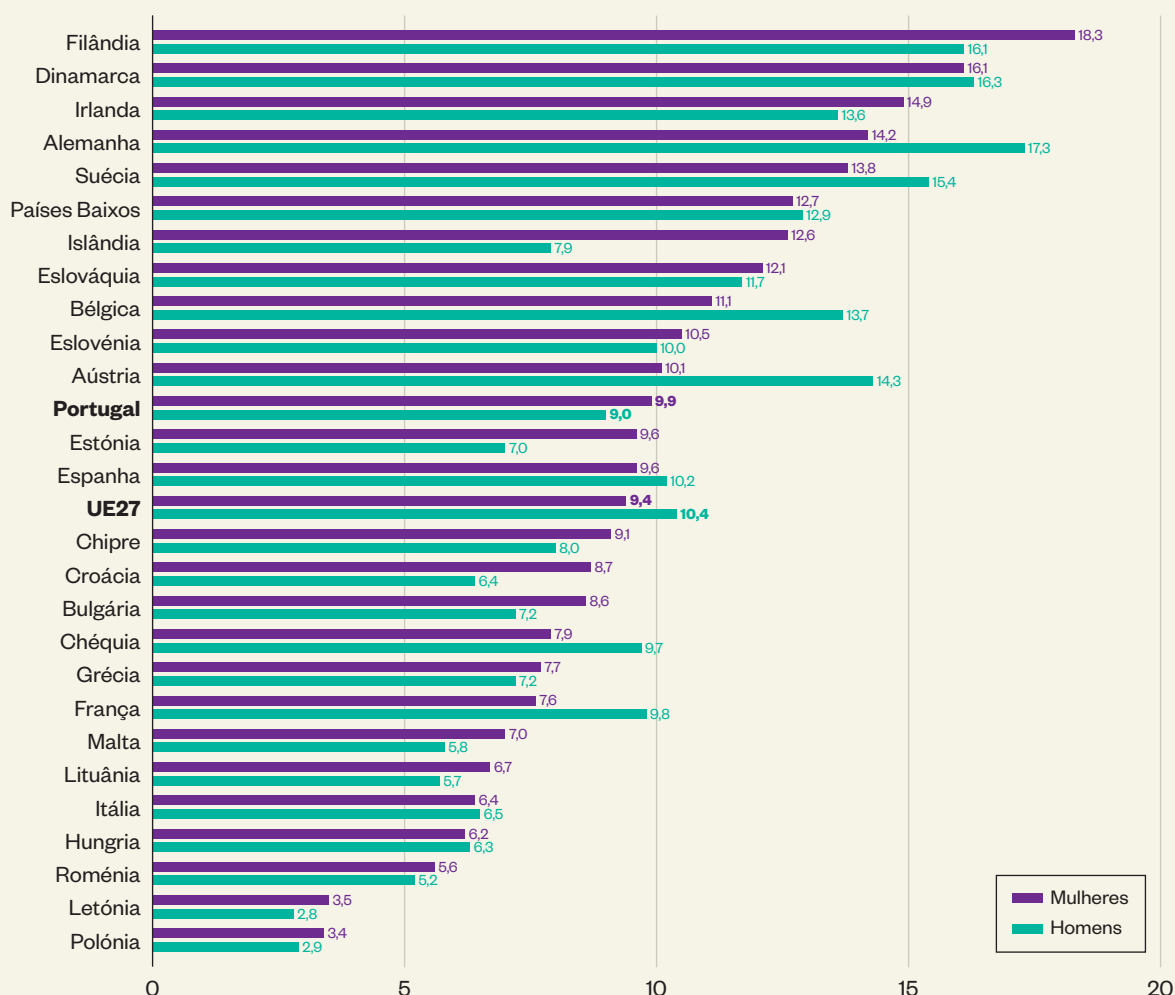
Fonte: Eurostat — Education Statistics (online data code: EDUC_UOE_GRAD02).

A feminização nas licenciaturas e mestrados concluídos sobe, em relação aos doutoramentos, em Portugal (59,4% e 58,6% respetivamente) e na média Europeia (58,5% e 58,0%) (Figura 1.2). Apenas a Alemanha apresenta um valor inferior aos 50% nas licenciaturas concluídas (48,6%).

Figura 1.2. Proporção (%) de mulheres entre licenciados/as e mestres — 2020

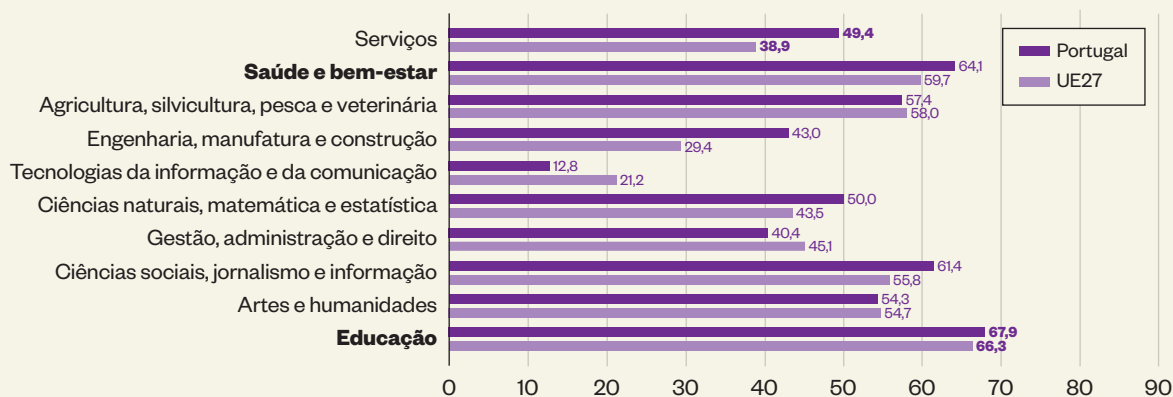
Fonte: Eurostat — Education Statistics (online data code: EDUC_UOE_GRAD02).

Quando se analisa a proporção de mulheres e homens doutoradas/os no total da população, em Portugal, existe sensivelmente o mesmo peso de mulheres (9,9%) e homens (9,0%) (Figura 1.3). Valores próximos dos da média europeia, embora ligeiramente inferior à média nos homens (10,4%). A Finlândia (18,3%) e a Dinamarca (16,1%) são os países com maior proporção de mulheres doutoradas no total da população. A Alemanha (17,3%) e a Dinamarca (16,3%) são os países com uma maior percentagem de homens doutorados no total da população de cada país.

Figura 1.3. Diplomados/as a nível de doutoramento em % da população total por sexo — 2020

Fonte: Eurostat — Education Statistics and Population and employment Statistics (online data code: EDUC_UOE_GRAD02 and nama_10_pe).

Apesar de vários estudos realçarem que existe uma persistência nos padrões de género nas escolhas vocacionais e de áreas de estudo, refletindo-se numa separação genderizada da força de trabalho por diferentes profissões, em Portugal verifica-se uma presença expressiva de mulheres nas áreas das ciências naturais, tecnológicas e engenharias, tradicionalmente consideradas como redutos masculinos, em linha com o que se verificava desde o início dos anos 90 do século XX (Torres, 2004; Sikora & Pokropek, 2011; Hadjar et. al., 2014). Contudo, isto não significa uma diminuição da presença das mulheres nas áreas tradicionalmente mais feminizadas: educação, saúde e bem-estar ou serviços traduzindo a ideia de que as mulheres estão a romper mais barreiras de estereótipos de género do que os homens (Figura 1.4).

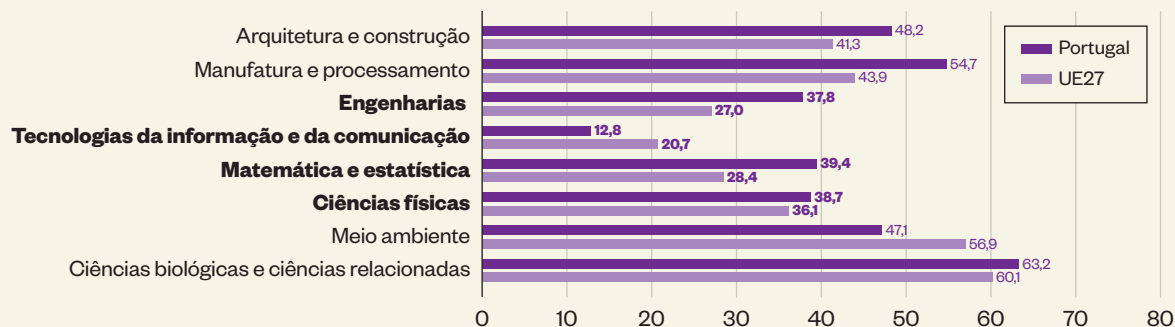
Figura 1.4. Proporção (%) de mulheres doutoradas, por área científica, UE27 vs. Portugal, 2020

Fonte: Eurostat — Education Statistics (online data code: EDUC_UOE_GRAD02).

Quando se analisa os doutoramentos concluídos por área científica, é notória uma feminização nas áreas tradicionalmente femininas, como sejam a educação (67,9%), a saúde e bem-estar (64,1%), ciências sociais, jornalismo e informação (61,4%) (Figura 1.4). Mas é simultaneamente visível uma maior feminização em Portugal, do que na média europeia, em áreas tradicionalmente masculinas. Nomeadamente, engenharia, manufatura e construção (43,0% face a 29,4%) e ciências naturais, matemática e estatística (50,0% face a 43,5%). Porém, é importante fazer a ressalva para a menor proporção de mulheres doutoradas em Portugal na área das tecnologias de informação e comunicação (12,8%) do que na média europeia (21,2%).

Olhando agora apenas para as áreas tradicionalmente masculinas, ou seja, engenharia, manufatura e construção; ciências naturais, matemática e estatística; e tecnologias de informação e comunicação; percebe-se uma maioria de mulheres nas áreas de biologia e ciências relacionadas (63,2%) e da manufatura e processamento (54,7%) (Figura 1.5). Na área da arquitetura e construção, Portugal encontra-se perto da paridade (48,2%), tal como acontece na área do ambiente (47,1%). Nas áreas científicas em que as mulheres estão claramente em minoria, ainda assim na maioria delas as mulheres portuguesas estão em maior número do que na média europeia. Por exemplo, na matemáticas e estatística (39,4% face a 28,4%), engenharas (37,8% face a 27,0%). Nas ciências físicas, não existe uma grande diferença entre Portugal e a Europa (38,7% face a 36,1%), e nas tecnologias de informação e comunicação não só as mulheres portuguesas estão em minoria, como estão também em menor número do que as mulheres europeias (12,8% face a 20,7%).

Figura 1.5. Proporção (%) de mulheres entre doutorados/as, por área científica, em Ciências Naturais, TIC e Engenharia, UE27 vs. Portugal, 2020



Fonte: Eurostat — Education Statistics (online data code: EDUC_UOE_GRAD02).

Em síntese, em Portugal, as mulheres representam metade dos alunos do ensino superior de licenciatura, mestrado e doutoramento em 2020. A proporção de mulheres licenciadas e mestres é superior à das mulheres doutoradas. A maioria dos países em análise situa-se acima dos valores da UE27 nestes indicadores. Portugal faz parte dessa maioria.

Apesar desses avanços na educação das mulheres, existem padrões de segregação horizontal, pois as mulheres com doutoramento estão sub-representadas em certas áreas de estudo (por exemplo, TIC), em contraste com a Educação e a Saúde e Bem-Estar.

1.2. Trajetórias profissionais

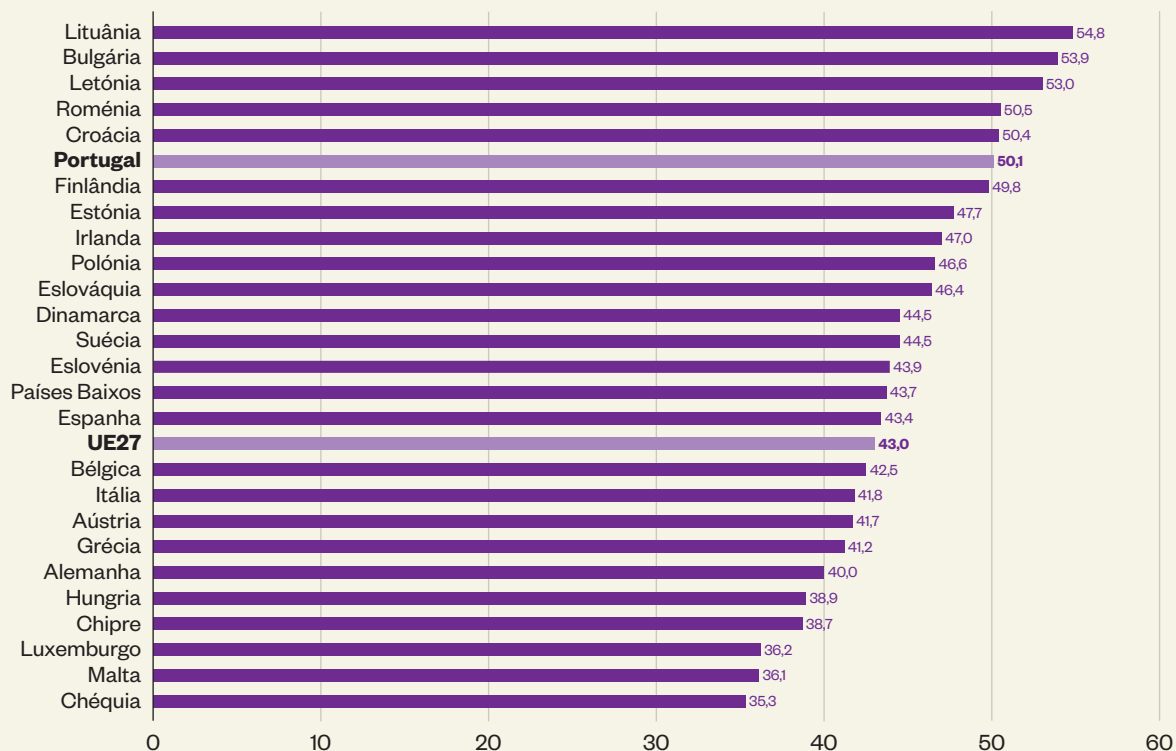
Para analisar as trajetórias académicas de homens e mulheres, é importante ter em consideração que as universidades são estruturadas tendo em conta os regimes de género onde se encontram (reflexo da macropolítica de género [Connell, 1987]) e são genderizadas, pois as dinâmicas sociais ainda são ditadas pela distinção entre homem/mulher e masculino/feminino (Acker, 1990). Gvozdanović e Bailey (2021) alertam para o contraste entre uma visão da academia como um espaço neutro em termos meritocráticos (Scully 1997; Nielsen, 2016) e a «natureza genderizada» que parametriza o que se entende por “excelência” (O’Connor & O’Hagan, 2015).

Para um olhar multidimensional das trajetórias profissionais em contexto académico, a análise será realizada em dois níveis: a investigação e a docência.

Começando pela investigação, em Portugal, existe paridade. 50,1% dos investigadores em 2019 eram mulheres, valor superior à média europeia (43%).

Portugal está em 6.º lugar, apenas abaixo dos países: Lituânia (54,8%), Bulgária (53,9%), Letónia (53%), Roménia (50,5%) e Croácia (50,4%) (Figura 1.6).

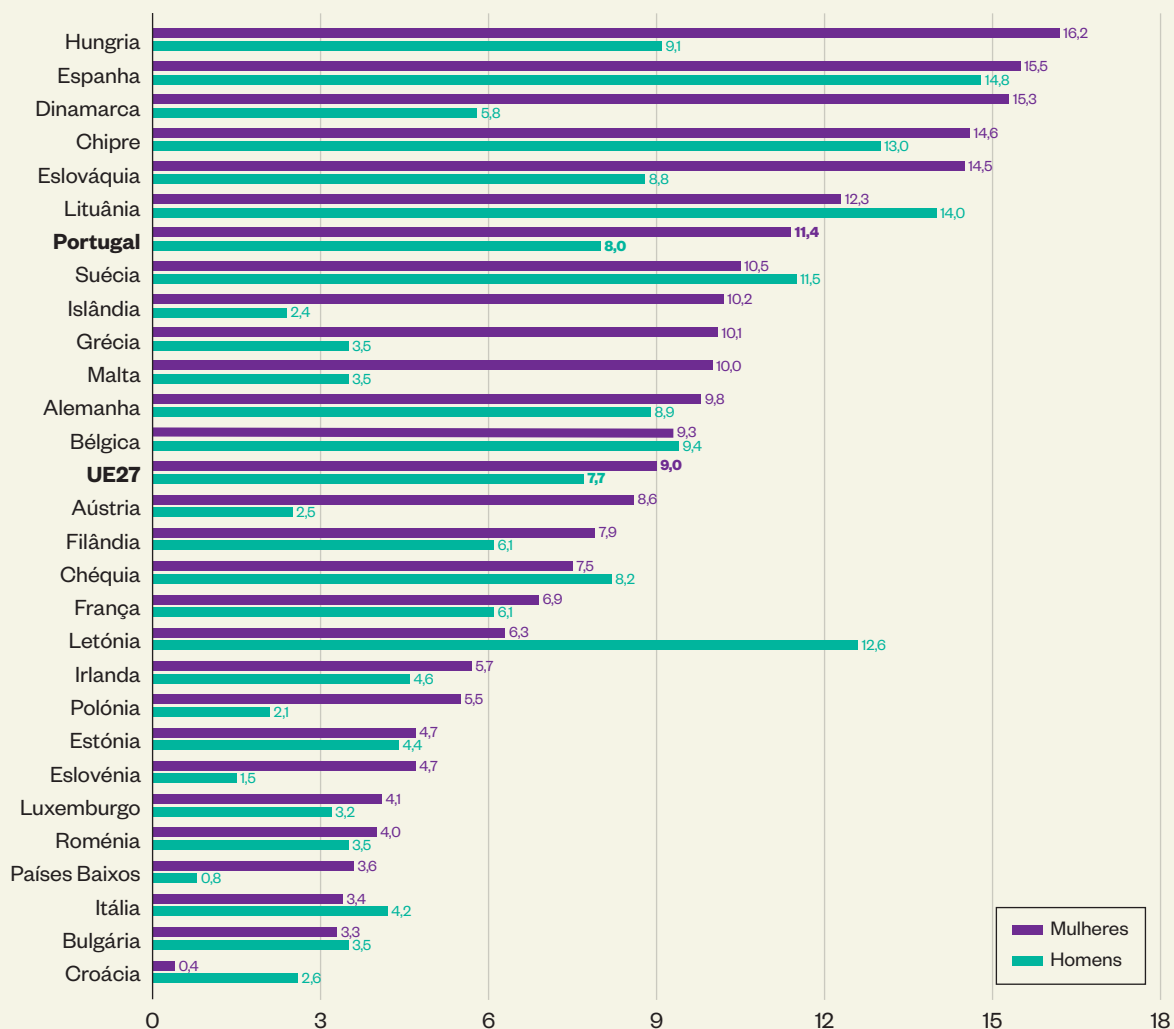
Figura 1.6. Proporção (%) de mulheres na investigação, 2019



Fonte: Eurostat — Education Statistics and Population and employment Statistics (online data code: RD_P_PERSOCC).

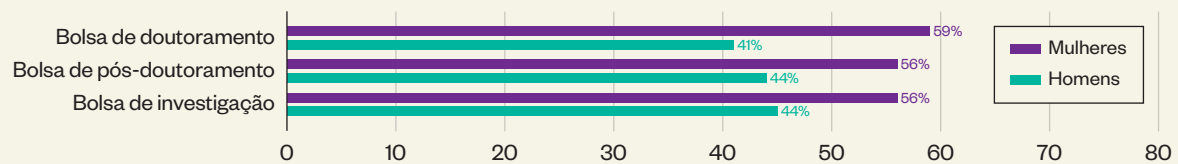
Apesar de existir uma paridade de género em Portugal na investigação, Portugal é um dos países com uma maior proporção de mulheres a trabalharem com contratos precários (11,4%) em comparação com 8% dos homens. Valor superior à média europeia (9%) (Figura 1.7). No entanto, é importante sublinhar que este dado apenas contabiliza contratos de investigação até um ano, o que subestima a proporção de pessoas em investigação em situações precárias, porque há contratos de investigação superiores a um ano que, ainda assim, são precários.

Figura 1.7. Proporção (%) de investigadores/as nas IES a trabalhar com contratos ‘precários’, por sexo, 2019



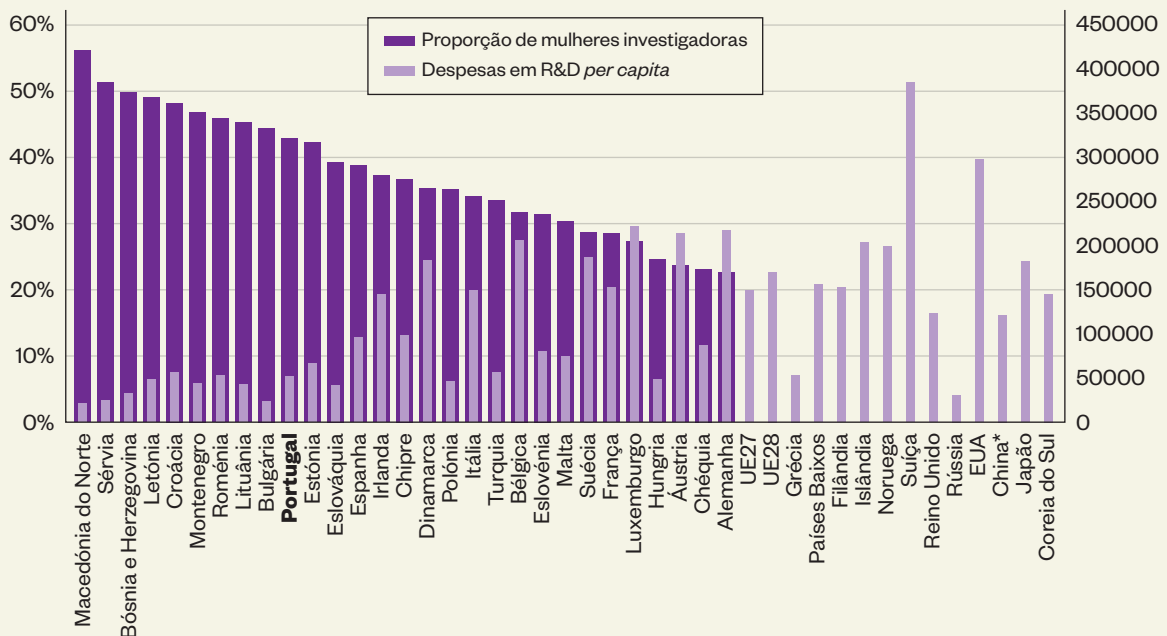
Fonte: European Commission, *She Figures 2021*, Working conditions of researchers.

Para além desse tipo de contratos precários, existem ainda outras situações que constituem precariedade. Nomeadamente, bolsas de doutoramento, pós-doutoramento e bolsas de investigação atribuídas pela FCT. Existe uma clara feminização, também no ano de 2019, nas bolsas de doutoramento (59%) e de investigação e pós-doutoramento (56%) (Figura 1.8).

Figura 1.8. Bolsas atribuídas em 2019 pela FCT, por sexo (2019)

Fonte: FCT e DGEEC.

Para além da precariedade que parece atingir em maior número as trajetórias profissionais das mulheres na investigação em Portugal, também parece existir uma feminização da investigação nos países com menor orçamento *per capita* para Investigação & Desenvolvimento (Figura 1.9).

Figura 1.9. Proporção (%) de mulheres investigadoras (em ETI) e gastos em I&D (em PPS) *per capita* (em ETI), 2018

Nota: Exceção ao ano de referência para a proporção de mulheres investigadoras: Bélgica (2011); Bósnia e Herzegovina (2014); Irlanda, Dinamarca, Suécia, França, Luxemburgo, Áustria, Alemanha e Suíça (2017). * China excepto Hong Kong.

Fontes: R&D personnel (rd_p_persoco) e Gross Domestic Expenditures on R&D (RD_E_GERDTOT).

Ao analisar as publicações, por área científica, percebe-se que homens e mulheres estão, em Portugal, representados em igual proporção em equipas

autorais nas áreas de humanidades, ciências sociais, ciências agrícolas e ciências médicas, mas não em engenharia e tecnologia e ciências naturais (European Commission, *She Figures 2021*, Research and innovation output.).

Passando agora para as trajetórias académicas ao nível da docência, é visível que, na maioria dos países apresentados no quadro seguinte, as mulheres representam menos de 1/3 da categoria mais elevada (docentes catedráticos/as) (Quadro 1.1). A Roménia e a Letónia são os países que apresentam uma maior feminização desses lugares.

Quadro 1.1. Proporção (%) de mulheres na carreira académica, por categoria e total, 2018

	Categoria A	Categoria B	Categoria C	Categoria D	Total
UE27	26,2	40,3	46,6	47,1	42,3
Alemanha	20,5	26,9	44,8	43,6	39,7
Austria	25,1	27,6	41,9	44,1	40,1
Bélgica	20,3	31,4	38,2	49,1	42,2
Bulgária	39,7	47,0	—	54,9	50,3
Chéquia	—	—	—	—	34,7
Chipre	13,3	31,1	40,5	48,8	38,4
Croácia	43,0	52,6	63,6	55,5	51,3
Dinamarca	22,6	34,4	43,4	51,0	43,7
Eslováquia	27,2	41,2	50,6	60,0	45,8
Eslovénia	33,0	40,8	52,2	49,6	45,9
Espanha	23,9	44,1	50,0	47,5	42,4
Estónia	—	—	—	—	48,2
Filândia	30,3	49,7	50,2	49,3	47,1
França	27,7	43,8	38,9	42,4	39,5
Grécia	22,3	32,5	36,7	51,1	36,5
Hungria	21,7	32,9	45,3	42,5	40,4
Irlanda	25,6	38,4	49,5	—	54,1
Islândia	26,3	36,0	51,2	—	37,2
Itália	23,7	38,4	46,8	50,1	40,5
Letónia	44,7	51,5	57,9	—	55,4
Lituânia	40,4	54,9	63,2	65,0	57,3
Luxemburgo	17,7	34,2	31,6	41,8	36,6
Malta	43,8	50,0	23,1	36,4	46,4
Países Baixos	22,3	29,5	43,3	45,9	41,3
Polónia	25,2	39,3	50,5	51,2	45,1
Portugal	27,2	41,4	49,4	53,2	49,8
Roménia	50,8	59,2	49,9	53,1	53,3
Suécia	28,2	46,5	45,9	51,6	46,3

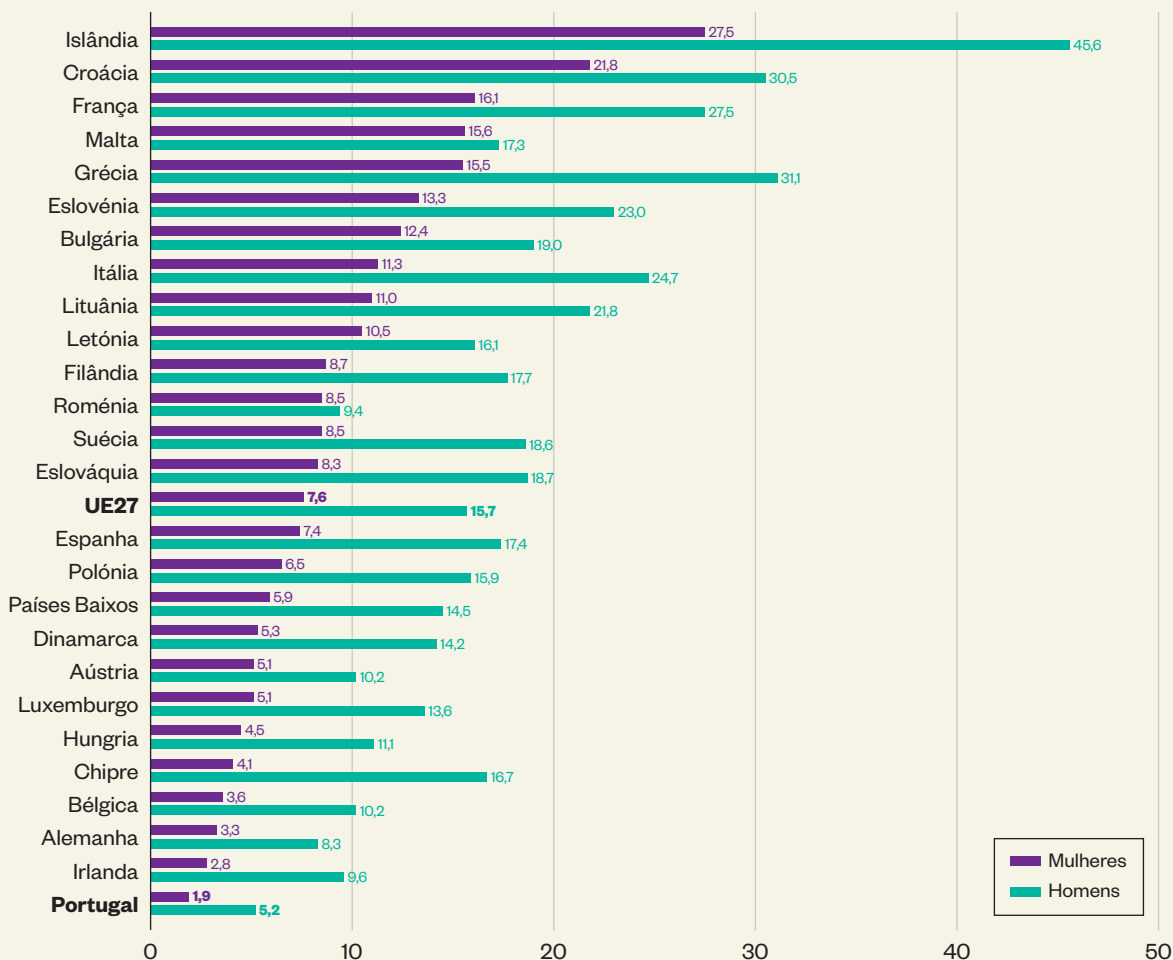
Nota: Considera-se o pessoal académico o conjunto dos/as professores/as do ensino superior e dos/as investigadores/as. A classificação das posições académicas nas categorias A, B, C e D pode variar de país para país. Classificação usada em Portugal: Categoria A (Professor/a Catedrático/a, Professor/a Coordenador/a Principal e Investigador/a Coordenador/a); Posição B (Professor/a Associado/a, com e sem agregação, Professor/a Coordenador/a, com e sem agregação, e Investigador/a Principal); Categoria C (Professor/a Auxiliar, Professor/a Adjunto/a e Investigador/a Auxiliar); Posição D (Assistentes, Leitor/a, Monitor/a, Outros/as). Fonte: European Commission (2021). *She figures 2021*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/759686>

Fonte: European Commission, *She Figures 2021*, Career advancement and participation in decision-making.

Se se olhar apenas para Portugal e para a média da União Europeia, é possível constatar que as mulheres representam metade da estrutura académica portuguesa, mas que a sua proporção vai diminuindo à medida que se vai subindo na estrutura hierárquica. As mulheres representam, em Portugal, 53,2% da posição inferior e apenas 27,2% da posição superior (European Commission, *She Figures 2021*, Career advancement and participation in decision making). As estruturas académicas europeias seguem o mesmo padrão.

Portugal tem a estrutura académica mais hierarquizada da Europa e com a menor proporção de homens (5,2%) e mulheres (1,9%) no topo (Figura 1.10). As mulheres representam, em todos os países, uma menor percentagem na categoria de topo do que os homens, demonstrando a genderização da estrutura académica europeia.

Figura 1.10. Proporção (%) da categoria A em toda a estrutura académica, por sexo, 2018

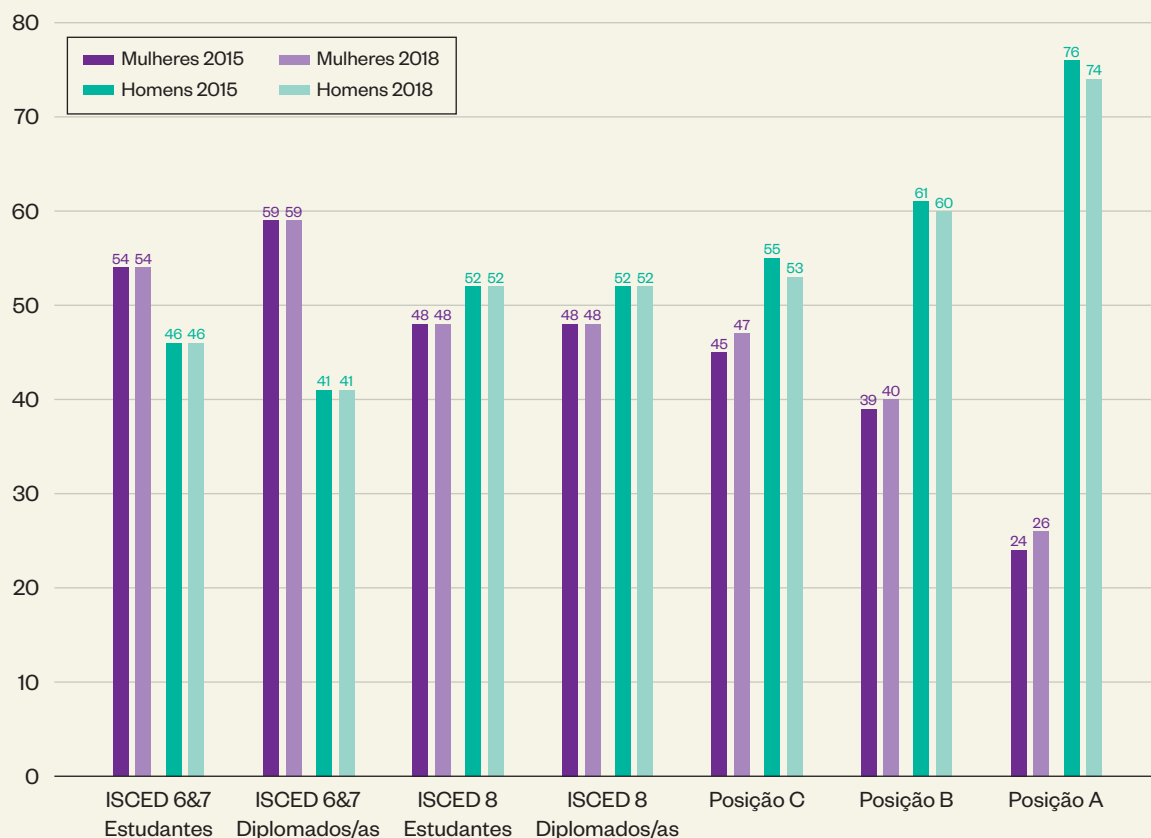


Fonte: European Commission, *She Figures 2021*, Career advancement and participation in decision-making.

A proporção de mulheres na categoria de topo tende a ser superior em áreas científicas feminizadas, como sejam as humanidades e as ciências sociais, e inferiores nas áreas masculinizadas, como por exemplo as engenharias e tecnologias e as ciências naturais. Portugal encontra-se acima dos valores médios da Europa para as ciências naturais, as humanidades e as ciências agrícolas (European Commission, *She Figures 2021*, Career advancement and participation in decision making).

As trajetórias académicas, vistas com uma lente de género, revelam o “efeito tesoura”: relativamente mais mulheres e menos homens no início dos percursos académicos, a meio a diferença vai-se esbatendo, e, por fim, uma subida da percentagem de homens no topo da carreira académica (Figura 1.11).

Figura 1.11. Proporção (%) de homens e mulheres, estudantes, diplomados/as e académicos/as, UE27, 2015-2018



Nota: Considera-se o pessoal académico o conjunto dos/as professores/as do ensino superior e dos/as investigadores/as. A classificação das posições académicas nas categorias A, B, C e D pode variar de país para país. Classificação usada em Portugal: Categoria A (Professor/a Catedrático/a, Professor/a Coordenador/a Principal e Investigador/a Coordenador/a); Posição B (Professor/a Associado/a, com e sem agregação, Professor/a Coordenador/a, com e sem agregação, e Investigador/a Principal); Posição C (Professor/a Auxiliar, Professor/a Adjunto/a e Investigador/a Auxiliar); Posição D (Assistentes, Leitor/a, Monitor/a, Outros/as).

Fonte: European Commission (2021). *She figures 2021*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/759686>.

Em Portugal, estas disparidades mostram que os investimentos educativos nas mulheres não se refletem posteriormente em exercício e ocupação de categorias superiores na carreira académica (Figura 1.12).

Figura 1.12. Proporção (%) de homens e mulheres, diplomados/as e académicos/as, Portugal (2014/2015 e 2020/2021)



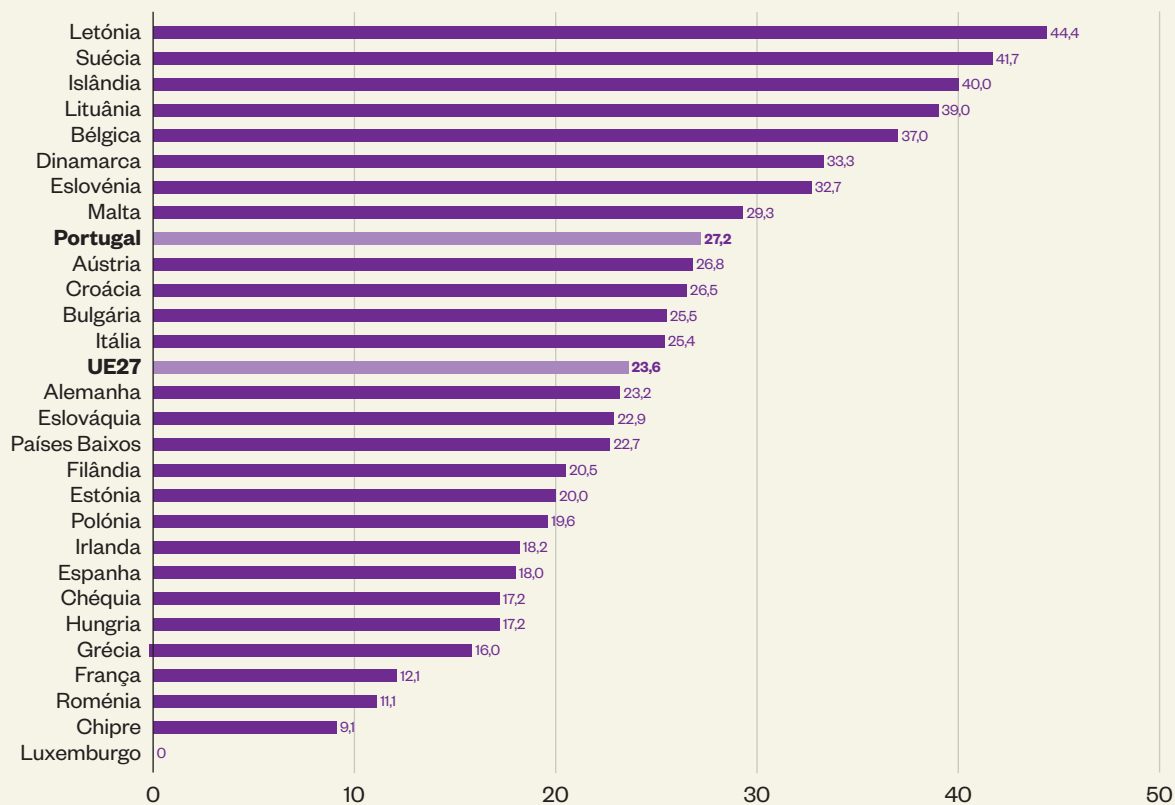
Nota: Considera-se o pessoal académico o conjunto dos/as professores/as do ensino superior e dos/as investigadores/as. A classificação das posições académicas nas categorias A, B, C e D pode variar de país para país. Classificação usada em Portugal: Categoria A (Professor/a Catedrático/a, Professor/a Coordenador/a Principal e Investigador/a Coordenador/a); Posição B (Professor/a Associado/a, com e sem agregação, Professor/a Coordenador/a, com e sem agregação, e Investigador/a Principal); Posição C (Professor/a Auxiliar, Professor/a Adjunto/a e Investigador/a Auxiliar); Posição D (Assistentes, Leitor/a, Monitor/a, Outros/as).

Fonte: European Commission (2021). She figures 2021. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/759686>.

1.3. Órgãos de poder e tomada de decisão

Na maioria dos países europeus, as mulheres representam menos de 1/3 das direções de Instituições de Ensino Superior. Portugal com 27,2% está acima da média europeia (23,6%), mas ainda longe da paridade neste indicador (Figura 1.13).

Figura 1.13. Proporção (%) de mulheres na direção de instituições de ensino superior, 2019



Fonte: European Commission, *She Figures 2021*, Career advancement and participation in decision-making.

1.4. Notas finais

Em síntese, em Portugal, as mulheres são metade das/os investigadoras/es, embora uma maior proporção de mulheres esteja em situações precárias e em centros com menores orçamentos para investigação.

No que diz respeito à docência, as mulheres constituem metade da estrutura académica, mas representam apenas 1/3 das posições de topo da carreira. Portugal tem a estrutura académica mais hierárquica com o menor número de homens e mulheres no topo, mostrando uma severa segregação vertical, que varia consoante a área científica.

As mulheres estão também sub-representadas na ocupação de cargos de liderança, embora Portugal, ainda longe da paridade, esteja acima da média europeia.

Em muitos países europeus, tem havido grandes progressos no acesso das mulheres à educação e à carreira académica, mas verificam-se ainda padrões de segregação horizontal e vertical que limitam a igualdade de género em certas áreas científicas e no topo das hierarquias. Como realçado num texto recente sobre desigualdades de género nas universidades europeias, “o caminho para a igualdade de género no ensino superior não tem sido simples nem linear. A criação de uma universidade sensível ao género exige mudanças comportamentais e de atitude, ambas as quais podem ser guiadas por um pensamento inovador, estruturas legislativas e um compromisso de mudança através da recolha de dados, avaliação, formação, liderança, redes e sinergias dos tipos mais inesperados” (Rosa et. al., 2021, p. 13).

2 IGUALDADE DE GÉNERO NO ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO NACIONAL

Introdução

Neste capítulo, apresenta-se uma análise da igualdade de género nas instituições de ensino superior em Portugal, tendo por base indicadores relativos a três dimensões: os percursos educativos dos/as estudantes; o emprego e desenvolvimento da carreira docente e de investigação; e o acesso a cargos de decisão.

A escolha destas dimensões tem por objetivo analisar os investimentos em educação de homens e mulheres e a distribuição, por sexo, do emprego gerado pelas instituições de ensino superior ao nível da docência e da investigação, dado o desfasamento existente entre, por um lado, a feminização deste patamar de ensino e, por outro, as acrescidas barreiras com que as mulheres se deparam nos seus percursos de inserção profissional, por comparação com os homens (Alves & Morais, 2021; Diogo et. al., 2020). A reflexão que se segue tem por base estatísticas oficiais disponíveis e retrata a realidade nacional nas últimas décadas.

2.1. Percursos educativos no ensino superior

Os dados relativos aos percursos educativos revelam a tendência de feminização do ensino superior em Portugal, que tem sido apontada por vários/as autores/as (Alves & Morais, 2021; Carvalho & Diogo, 2018; Torres et. al., 2018). As mulheres representam um pouco mais de metade dos/as estudantes e cerca de 60% dos/as diplomados/as (Quadros 2.1 e 2.2.). Esta forte participação das mulheres no ensino superior tem-se mantido ao longo das últimas décadas (Figuras 2.1 e 2.2).

Como se referiu no capítulo anterior, o maior sucesso educativo das mulheres em vários países está associado a uma multiplicidade de fatores, que incluem desde a maior adesão à escola por parte das raparigas ao efeito negativo que a construção das identidades de género pode exercer sobre o comportamento

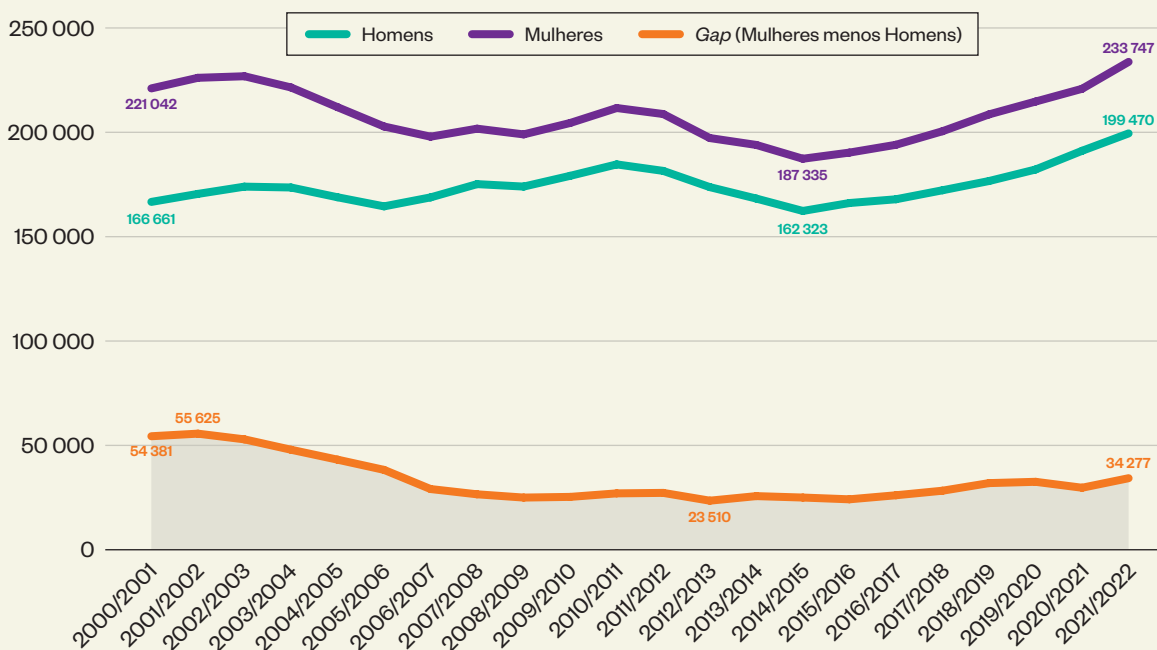
dos rapazes em contexto escolar, passando pelo acrescido impacto que os bons resultados escolares parecem ter na autoestima delas (DiPrete & Buchmann, 2013). Num estudo sobre a realidade nacional, destaca-se o papel que a socialização promotora do estudo e dos investimentos em educação, enquanto forma de emancipação das raparigas, teve nos avanços registados ao nível da participação e do desempenho das mulheres no ensino superior (Costa et.al., 2014).

Quadro 2.1. Estudantes inscritos/as no ensino superior, por sexo

	2000/2001	%	2010/2011	%	2015/2016	%	2021/2022	%
Homens	166 661	43%	184 627	47%	166 117	47%	199 470	46%
Mulheres	221 042	57%	211 641	53%	190 282	53%	233 747	54%
Gap	54 381		27 014		24 165		34 277	

Fonte: Inscritos no Ensino Superior (2000/2001 a 2021/2022), DGEEC, 2023.

Figura 2.1. Evolução dos/as estudantes inscritos/as no ensino superior, por sexo, de 2000/2001 a 2021/2022

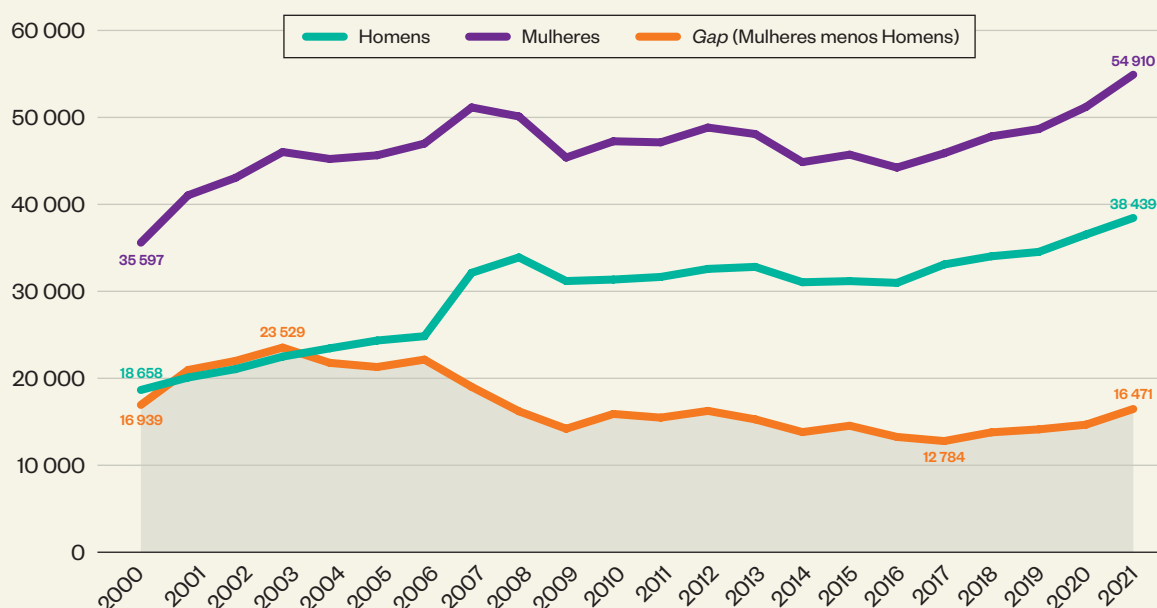


Fonte: Inscritos no Ensino Superior (2000/2001 a 2021/2022), DGEEC, 2023.

Quadro 2.2. Diplomados/as no ensino superior, por sexo

	2000	%	2010	%	2015	%	2021	%
Homens	18 658	34%	31 354	40%	31 175	41%	38 439	41%
Mulheres	35 597	66%	47 255	60%	45 717	59%	54 910	59%
Gap	16 939		15 901		14 542		16 471	

Fonte: Diplomados no Ensino Superior, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

Figura 2.2. Evolução dos/as diplomados/as no ensino superior, por sexo

Fonte: Diplomados no Ensino Superior, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

As mulheres também constituem cerca de metade dos/as estudantes de licenciatura (54%), doutoramento (53%) e um pouco mais dos/as alunos/as de mestrado (57%) (Quadro 2.3). Quanto aos/às diplomados/as, elas estão em maioria nos/as que concluíram a licenciatura (60%) e o mestrado (60%), mas representam um pouco menos dos/as que se doutoraram (51%) em 2021 (Quadro 2.4). Deste modo, as mulheres estão em maior percentagem nos/as estudantes que se diplomaram, nesse ano, nos dois primeiros ciclos de estudo (licenciatura e mestrado), por comparação com os/as que concluíram o grau mais elevado — o doutoramento —, que, ainda assim, não deixa de apresentar uma composição paritária, por sexo.

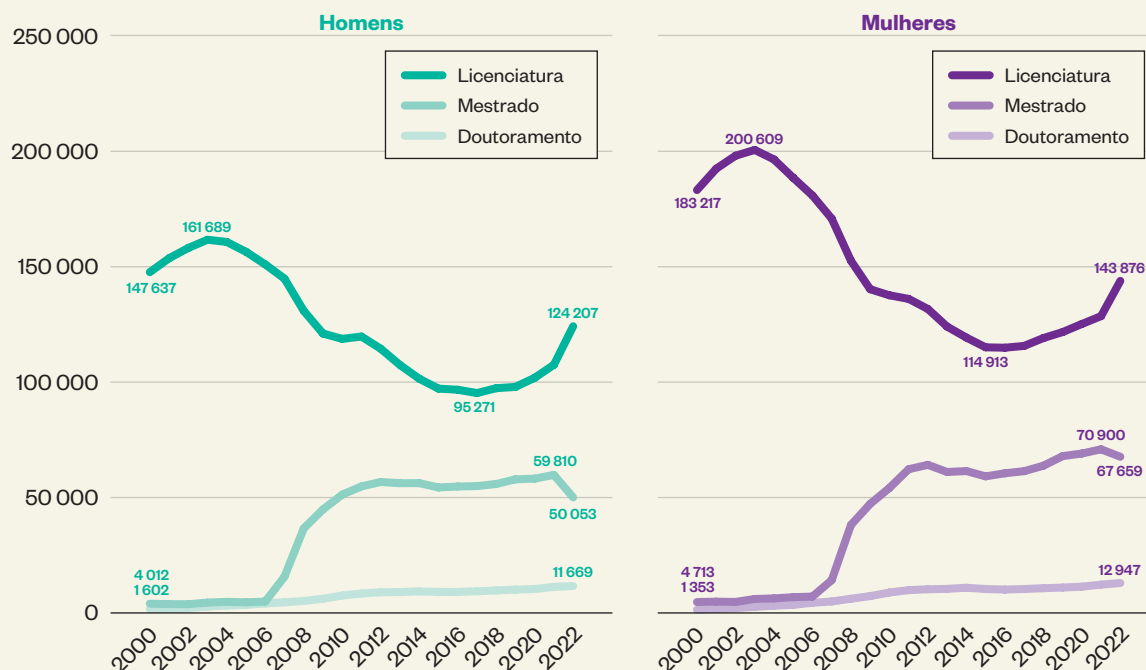
A análise diacrónica mostra que, nos últimos 20 anos, o número de mulheres nos/as estudantes de licenciatura e mestrado tem estado ligeiramente acima ao dos homens, exceto em 2007 nos mestrados, enquanto o seu peso nos estudos de doutoramento passou de 46% (1 353), em 2000, a 52% (12 947), mantendo-se à volta dos 50% a partir de 2005 (Figura 2.3). Nos/as diplomados/as, observa-se uma tendência semelhante, com as mulheres a passarem de 44% (244) dos doutoramentos concluídos em 2000 a 51% (1 059) (Figura 2.4). São alterações face ao padrão anterior, ainda que ligeiras, e cujo desenvolvimento futuro importa acompanhar.

Quadro 2.3. Alunos/as matriculados/as por nível de formação, por sexo, 2022

	Licenciaturas	%	Mestrados	%	Doutoramentos	%
Homens	124 207	46%	50 053	43%	11 669	47%
Mulheres	143 876	54%	67 659	57%	12 947	53%
Gap	19 669		17 606		1 278	

Fonte: Alunos matriculados no Ensino Superior por nível de formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

Figura 2.3. Evolução dos/as alunos/as matriculados/as por nível de formação, de 2000 a 2022, por sexo

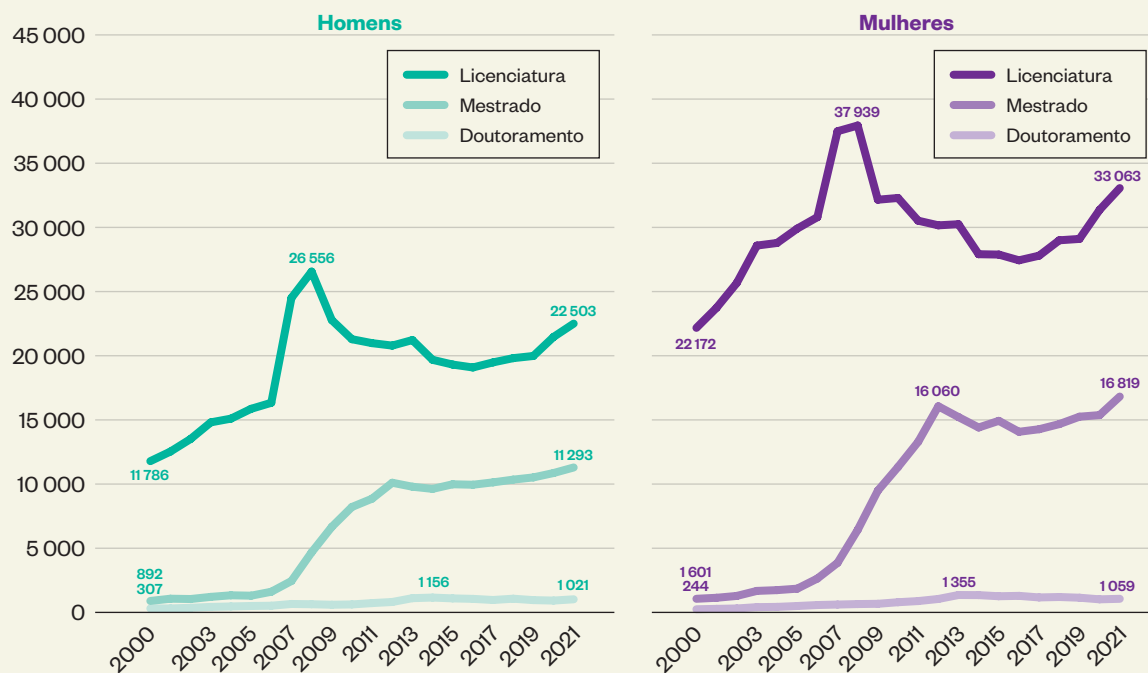


Fonte: Diplomados no Ensino Superior, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

Quadro 2.4. Diplomados/as por nível de formação, por sexo, 2021

	Licenciaturas	%	Mestrados	%	Doutoramentos	%
Mulheres	33 063	60%	16 819	60%	1 059	51%
Homens	22 503	46%	11 293	46%	1 021	49%
Gap	19 669		5 526		38	

Fonte: Diplomados no Ensino Superior por Nível de Formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

Figura 2.4. Evolução dos/as diplomados/as por nível de formação, por sexo

Fonte: Diplomados no Ensino Superior por Nível de Formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

Os progressos registados na participação das mulheres no Ensino Superior em Portugal não são transversais a todos os domínios científicos, constatando-se que as escolhas educativas não são alheias à divisão genderizada do trabalho. Por um lado, as mulheres estão claramente em maioria nos/as estudantes e diplomados/as dos cursos das áreas da Saúde e Proteção Social e da Educação, representando 77% dos/as alunos/as e, respetivamente, 80% e 78% dos/as terminaram os seus estudos superiores em 2021 (Quadros 2.5 e 2.6). É nos cursos da área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção que se encontram as menores percentagens de mulheres nos/as estudantes (28%) e diplomados/as

(33%). Seguem-se as áreas dos Serviços e das Ciências, Matemática e Informática, com as mulheres a representarem, respetivamente, 39% e 43% dos/as estudantes, bem como 44% e 49% dos/as diplomados/as (Quadros 2.5 e 2.6).

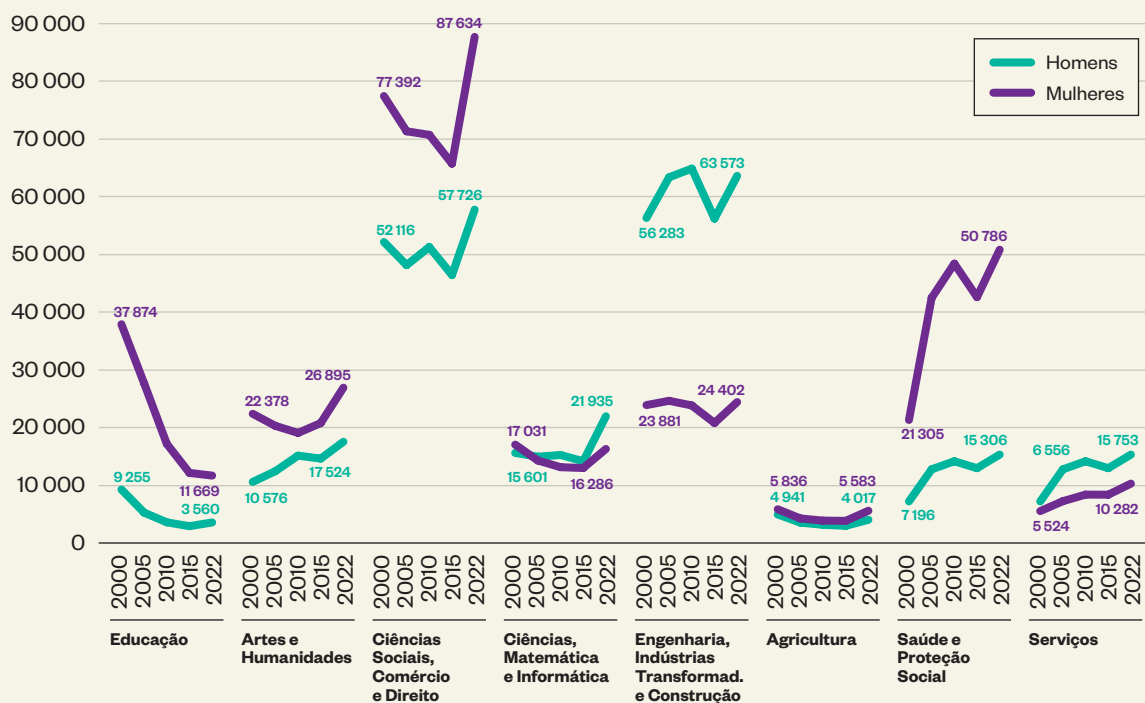
As últimas décadas testemunharam o aumento do *gap*, desfavorável às mulheres, nos/as diplomados/as na área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (Figura 2.6). Nos estudantes, o padrão é semelhante, mas é menos expressivo (Figura 2.5). Na área das Ciências, Matemática e Informática, regista-se um *gap* menor entre o número de mulheres estudantes e diplomadas e os valores registados nos homens (Figuras 2.5 e 2.6).

Saavedra et al. (2011) analisam a heterogeneidade dos níveis de participação de mulheres e homens nos cursos incluídos nos grandes grupos das Ciências, Matemática e Informática e da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, evidenciando a predominância numérica, estatisticamente significativa, dos homens nas formações de Engenharia Mecânica, Engenharia Informática e de Física, nesta última apenas num dos dois anos letivos analisados. No extremo oposto, surgem os cursos de Matemática, Química e Engenharia Biomédica, em que se registam diferenças estatisticamente significativas no sentido da prevalência das mulheres (Saavedra et al., 2011). Na sua análise, as autoras destacam a influência que os ideais de masculinidade e feminilidade, cristalizados na ordem de género dominante, exercem sobre a construção dos caminhos dos/as estudantes do ensino superior (Saavedra et al., 2011). Como referem, dessa ordem de género decorrem várias barreiras a uma maior participação das mulheres em certos cursos, em particular “a antecipação de diversos obstáculos [...], a perceção de dificuldades no mercado de trabalho, nomeadamente a necessidade de provar capacidades, dificuldades de subida na carreira, em ocupar lugares de chefia e o assédio sexual” (Saavedra et al., 2011, p. 172).

Quadro 2.5. Alunos matriculados por área de educação e formação, por sexo, 2022

	Homens	%	Mulheres	%	Gap
Educação	3 560	23%	11 669	77%	8 109
Artes e Humanidades	17 524	39%	26 895	61%	9 371
Ciências Sociais, Comércio e Direito	57 726	40%	87 634	60%	29 908
Ciências, Matemática e Informática	21 935	57%	16 286	43%	-5 649
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	63 573	72%	24 402	28%	-39 171
Agricultura	4 017	42%	5 583	58%	1 566
Saúde e Proteção Social	15 306	23%	50 786	77%	35 480
Serviços	15 753	61%	10 282	39%	-5 471

Fonte: Alunos matriculados no Ensino Superior por Área de Educação e Formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

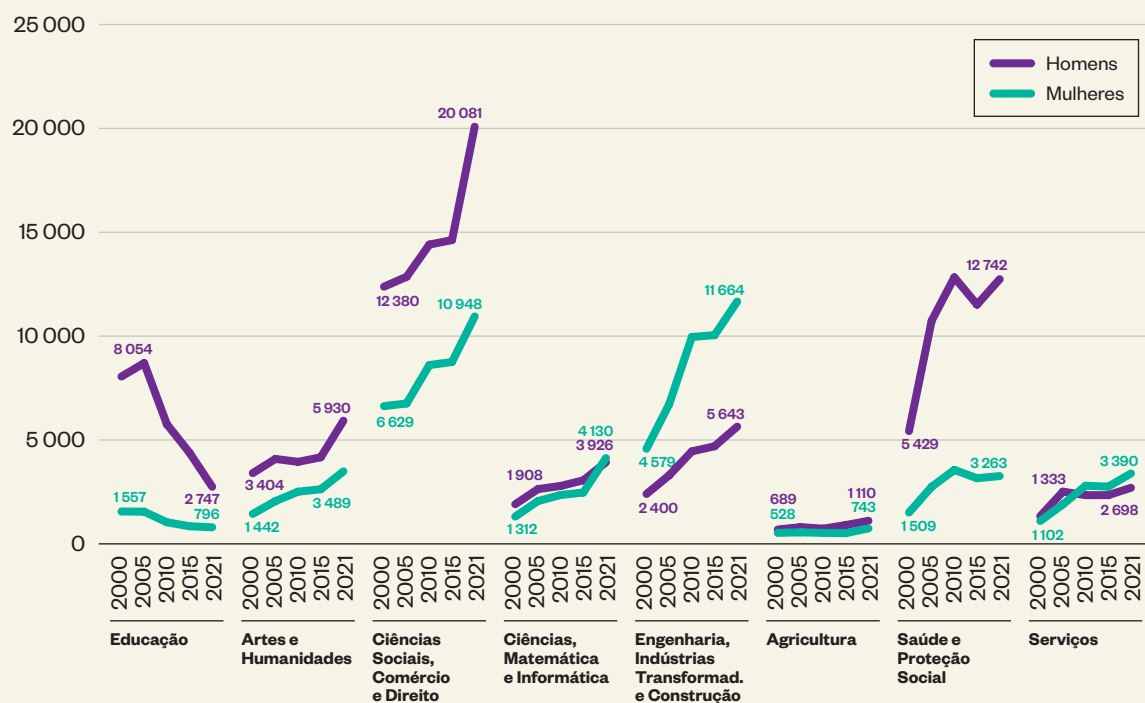
Figura 2.5. Evolução dos alunos matriculados por área de educação e formação, por sexo

Fonte: Alunos matriculados no Ensino Superior por Área de Educação e Formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

Quadro 2.6. Diplomados no ensino superior por área de educação e formação, por sexo, 2021

	Homens	%	Mulheres	%	Gap
Educação	796	22%	2 747	78%	1 951
Artes e Humanidades	3 489	37%	5 930	63%	2 441
Ciências Sociais, Comércio e Direito	10 948	35%	20 081	65%	9 133
Ciências, Matemática e Informática	4 130	51%	3 926	49%	-204
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	11 664	67%	5 643	33%	-6 021
Agricultura	743	40%	1 110	60%	367
Saúde e Proteção Social	3 263	20%	12 742	80%	9 479
Serviços	3 390	56%	2 698	44%	-692

Fonte: Diplomados no Ensino Superior por Área de Educação e Formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

Figura 2.6. Evolução dos diplomados no ensino superior por área de educação e formação

Fonte: Diplomados no Ensino Superior por Área de Educação e Formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023.

Os dados apresentados nesta secção traduzem, em números, a presença paritária das mulheres nos/as estudantes do ensino superior em termos globais e a sua predominância nos/as diplomados/as ao nível da licenciatura e mestrado. Nos/as estudantes e diplomados/as de doutoramento em cada ano, assistiu-se, nas duas últimas décadas, a progressos no sentido de uma representação mais equilibrada de homens e mulheres, tendo elas atingido o limiar dos 50% em ambos os grupos (estudantes e diplomados/as). Paralelamente, persistem padrões de desigualdade de género patentes na sub-representação das mulheres na área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, por oposição às áreas, mais ligadas ao cuidado, da Saúde e Proteção Social e da Educação.

Feita a análise dos percursos educativos de homens e mulheres no Ensino Superior no país, importa agora passar ao estudo do emprego e das carreiras na docência e na investigação.

2.2. Emprego e carreira na docência e na investigação

Nos últimos 20 anos, registou-se um aumento do número de mulheres docentes do ensino superior em Portugal, que passaram de 14 571 (2001/2002) a 17 869 (2021/2022), tendo-se observado uma ligeira quebra nos homens (Figura 2.7). Atualmente, as mulheres constituem 46% dos/as docentes (quadro 2.7), estando muito próximas da paridade.

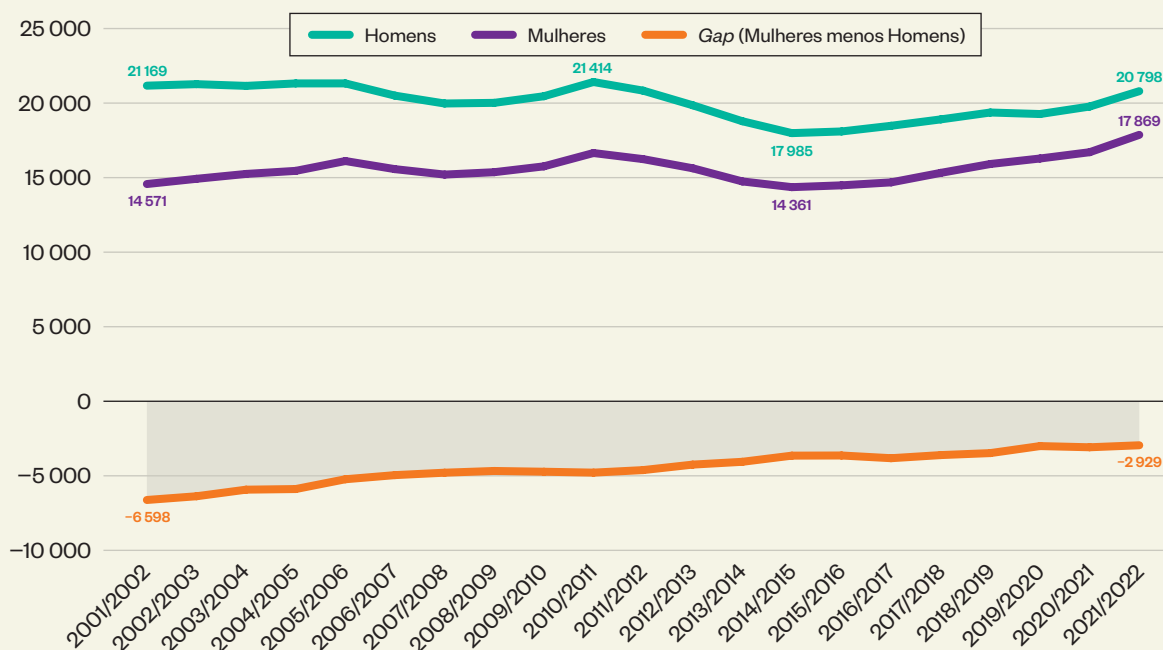
Várias pesquisas sobre a realidade nacional e outros países ocidentais têm dado conta desse padrão de crescimento, nas mulheres, que acompanha os progressos registados ao nível da sua escolarização, no quadro da massificação do ensino superior (Acker et. al., 2016; Carvalho & Santiago, 2010; Dias et. al., 2013; Diogo, et. al., 2020; Kinahan et. al., 2021).

Quadro 2.7. Total de docentes no ensino superior, 2021/2022

Homens	%	Mulheres	%	Gap
20 798	54%	17 869	46%	2 929

Fonte: Estatísticas, Perfil do Docente do Ensino Superior, DGEEC, 2023.

Figura 2.7. Evolução do número de docentes no ensino superior, por sexo



Fonte: Estatísticas, Perfil do Docente do Ensino Superior, DGEEC, 2023.

A representação das mulheres nos/as docentes apresenta variações quando se considera a diversidade de instituições que fazem parte do ensino. É no ensino politécnico e, em particular, no privado (51%), que se observam as percentagens mais elevadas de mulheres no corpo docente em 2021/2022 (Quadro 2.8). No ensino universitário público e privado, regista-se um valor ligeiramente mais baixo (45%).

A evolução do número de docentes, por subsistema e tipo de ensino desde 2004/2005, mostra que, nesse ano letivo, as diferenças entre politécnicos e universidades era mais expressiva do que em 2021/2022; e que a percentagem de mulheres docentes aumentou mais nas instituições universitárias públicas e privadas, por comparação com as politécnicas. O ensino universitário público e privado empregava, respetivamente, 5 719 e 2 733 mulheres, que correspondiam a 38% do corpo docente nessas instituições em 2004/2005 (Quadro 2.8). Por sua vez, no ensino politécnico público e privado havia, respetivamente, 4 833 (46%) e 2 169 (51%) mulheres na docência (Figura 2.8).

Os números absolutos que estão por detrás destas percentagens mostram diferenças na evolução do corpo docente do ensino público e privado durante o período em análise. Nas universidades e politécnicos do subsistema público, regista-se um aumento do número de docentes, que é particularmente expressivo nas mulheres no ensino universitário (passam de 5 719 a 8 309) (Figura 2.8). O número de homens na docência nestas instituições também cresceu — passando de 9 139 a 10 245, nas universidades, e de 5 677 a 6 199, nos politécnicos —, mas regista quebras nos anos letivos intermédios, à semelhança do que se observa no emprego das docentes do ensino politécnico público (Figura 2.8).

Por sua vez, no ensino privado, regista-se uma quebra do emprego na docência, que é mais acentuada nos homens nas universidades, descendo de 4 443 para 2 733 indivíduos (Figura 2.8). A diminuição do número de homens no ensino universitário privado não é, assim, alheia ao aumento da percentagem de mulheres no corpo docente dessas instituições, enquanto, nas universidades públicas, o crescimento da representação feminina na docência ocorre tendo como pano de fundo um acréscimo do contingente de docentes (mais elevado nas mulheres), traduzindo, deste modo, um maior progresso em matéria de paridade³.

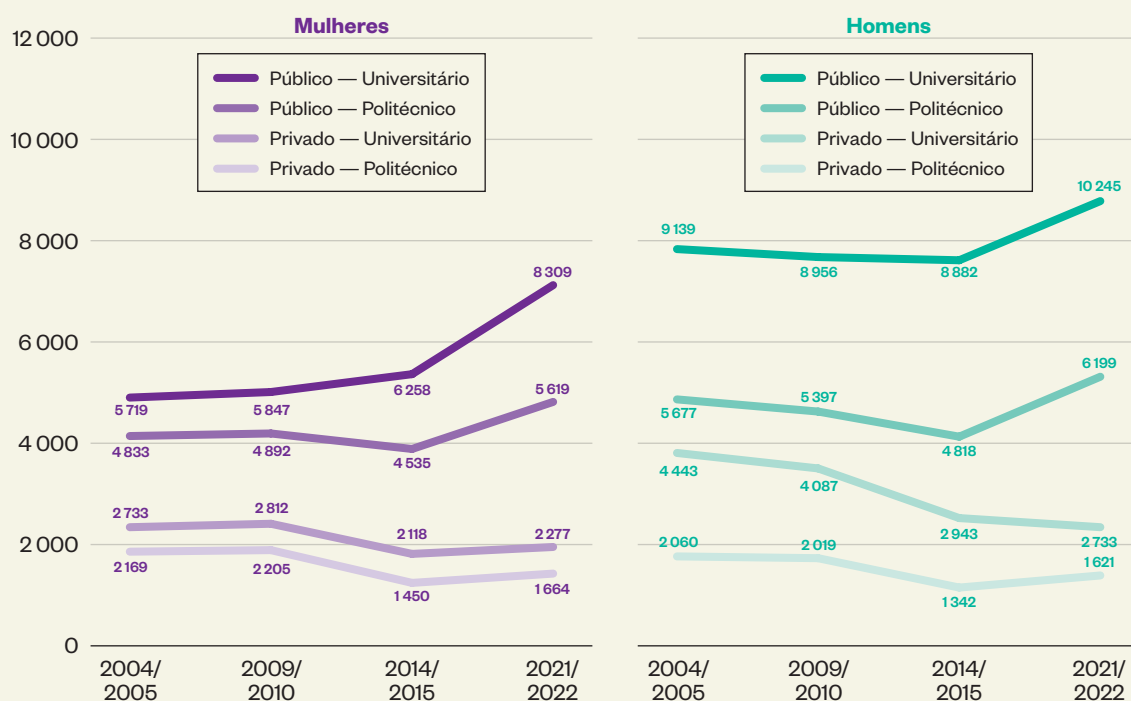
³ Neste ponto, importa notar que os subsistemas público e privado empregam, respetivamente, 79% (30 372) e 21% (8 295) dos/as docentes (dados para 2021/2022). A distribuição dos/as docentes por tipo de ensino, no mesmo ano letivo, é a seguinte: 61% (23 564) estão no ensino universitário e 29% (15 103) no politécnico.

Quadro 2.8. Total de docentes no ensino superior, por subsistema, tipo de ensino e sexo, 2021/2022

	PÚBLICO				PRIVADO			
	Universitário	%	Politécnico	%	Universitário	%	Politécnico	%
Mulheres	10 245	55%	6 199	52%	2 733	55%	1 621	49%
Homens	8 309	45%	5 619	48%	2 277	45%	1 664	51%
Gap	-1 936		-580		-456		43	

Fonte: Estatísticas, Perfil do Docente do Ensino Superior, DGEEC, 2023.

Figura 2.8. Evolução do número de docentes no ensino superior, por subsistema, tipo de ensino e sexo, 2021/2022



Fonte: Estatísticas, Perfil do Docente do Ensino Superior, DGEEC, 2023.

As maiores percentagens de mulheres no corpo docente do ensino superior politécnico em Portugal têm sido explicadas por vários fatores: o desenvolvimento mais recente dos politécnicos num contexto de crescente escolarização das mulheres; a extensa oferta de cursos de licenciatura em domínios com uma forte presença de mulheres, como a educação e a enfermagem; a menor esta-

bilidade do emprego devido a um maior enfoque no ensino, em detrimento da investigação; e o menor poder e prestígio social face às universidades (Carvalho & Santiago, 2010; Dias et. al., 2013).

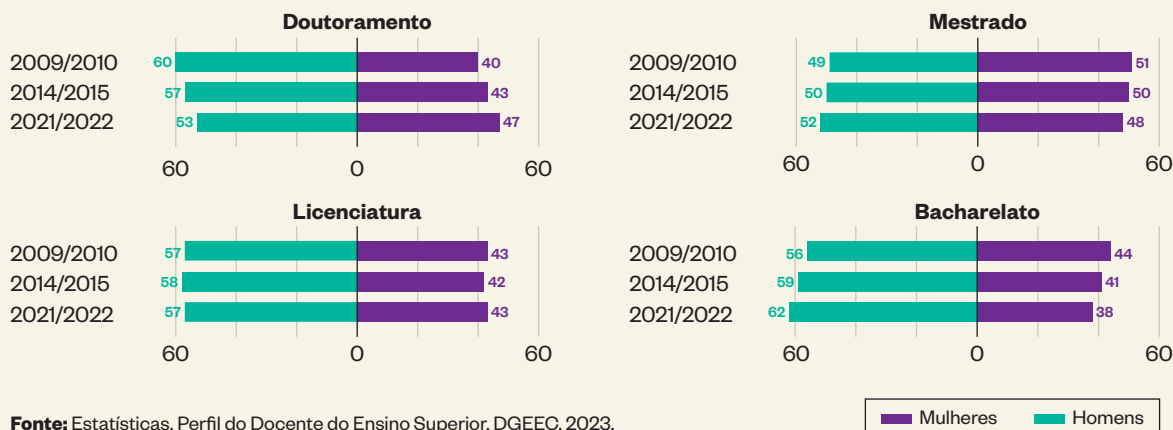
Em linha com os avanços registados no acesso das mulheres ao ensino superior em Portugal, elas representam perto de 50% dos/as docentes com doutoramento (47%) e mestrado (48%) (Quadro 2.9). Entre 2009/2010 e 2021/2022, observa-se um aumento da percentagem de mulheres docentes doutoradas de 40% para 47% (Figura 2.9).

Quadro 2.9. Total de docentes no ensino superior por nível de formação e sexo, 2021/2022

	Doutoramento	%	Mestrado	%	Licenciatura	%	Bacharelato	%
Homens	11 996	53%	4 621	52%	3 848	57%	41	62%
Mulheres	10 477	47%	4 339	48%	2 907	43%	25	38%
Gap	-1 519		-282		-941		-16	

Fonte: Estatísticas, Perfil do Docente do Ensino Superior, DGEEC, 2023.

Figura 2.9. Evolução do número de docentes no ensino superior por nível de formação e sexo (%)



Apesar dos progressos observados na escolarização e no acesso das mulheres à carreira docente no ensino superior, elas representam 24% dos/as professores/as catedráticos/as, ficando muito aquém da sua representação nos/as assistentes (48%) e nos/as professores/as auxiliares (47%) (Quadro 2.10). A percentagem de mulheres na categoria de professor/a associado é maior, mas não vai além dos 39% (Quadro 2.10). A evolução recente da percentagem de

mulheres nas duas primeiras categorias da hierarquia académica tem sido positiva, embora ténue, sobretudo no topo (Figura 2.10).

Nos politécnicos também se observa uma baixa percentagem de mulheres na categoria mais elevada da carreira docente — professor/a coordenador/a principal (28%) (Quadro 2.11), embora ligeiramente acima do valor registado nas universidades. Esta percentagem contrasta com a representação das mulheres nos/as professores auxiliares (48%) e assistentes (49%). A maior diferença entre instituições politécnicas e universitárias regista-se nos/as professores/as coordenadores/as, constituindo as mulheres 50% desta categoria (Quadro 2.11). À semelhança das universidades, os politécnicos registam uma ligeira evolução positiva nos valores da representação feminina nos níveis mais elevados da carreira académica (Figura 2.11).

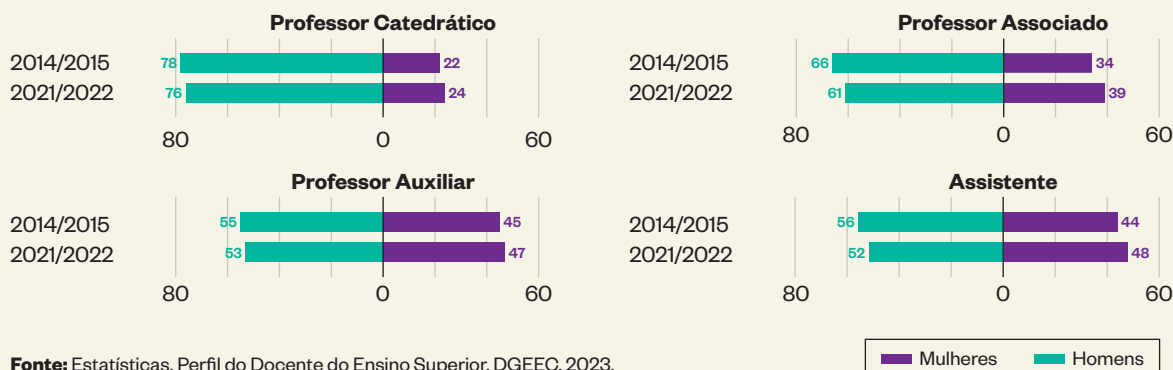
Estes dados revelam diferenças entre ensino politécnico e universitário explicáveis à luz de fatores já referidos.

Quadro 2.10. Total de docentes no ensino superior por categoria profissional e sexo, ensino universitário, 2021/2022

	Professor/a catedrático/a	%	Professor/a associado/a	%	Professor/a auxiliar	%	Assistente	%
Homens	1 147	76%	2 166	61%	5 561	53%	2 929	52%
Mulheres	365	24%	1 362	39%	4 968	47%	2 684	48%
Gap	-782		-804		-593		-245	

Fonte: Estatísticas, Perfil do Docente do Ensino Superior, DGEEC, 2023.

Figura 2.10. Evolução do número de docentes no ensino superior por categoria profissional e sexo, ensino universitário (%)

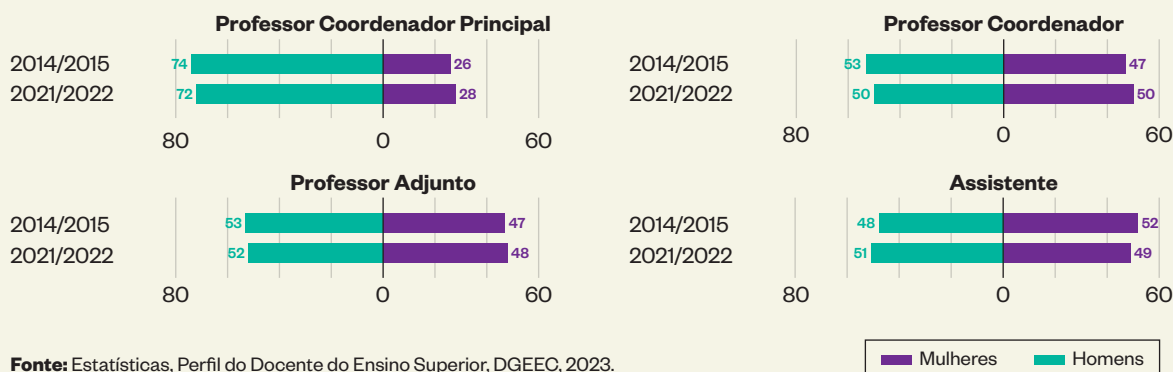


Quadro 2.11. Total de docentes no ensino superior por categoria profissional e sexo, ensino politécnico, 2021/2022

	Professor/a Coordenador/a Principal	%	Professor/a Coordenador/a	%	Professor/a Adjunto/a	%	Assistente	%
Homens	50	72%	738	50%	3 802	52%	2 779	51%
Mulheres	19	28%	744	50%	3 547	48%	2 623	49%
Gap	-31		6		-255		-156	

Fonte: Estatísticas, Perfil do Docente do Ensino Superior, DGEEC, 2023.

Figura 2.11. Evolução do número de docentes no ensino superior por categoria profissional e sexo, ensino politécnico (%)

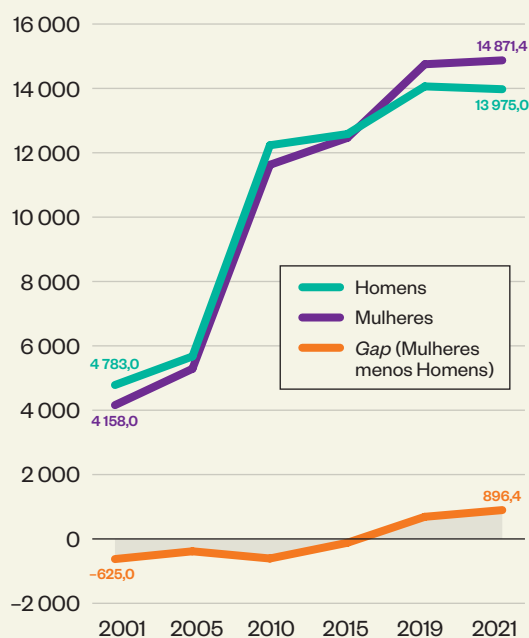


A pesquisa disponível identifica várias barreiras à progressão das mulheres na carreira académica, nomeadamente os estereótipos de género, que condicionam a autoimagem das mulheres e a forma como são percebidas, penalizando o seu desenvolvimento profissional e alimentando o viés inconsciente de género; as dificuldades de acesso a redes de interação social informais, através das quais circulam informações estratégicas para a ascensão profissional; a escassez de mulheres no topo, que limita a sua ação enquanto modelos inspiradores das carreiras das académicas; a divisão genderizada do trabalho académico, com as mulheres a assegurarem um maior volume de tarefas de apoio institucional e de acompanhamento dos/as estudantes, pouco valorizadas na avaliação do seu desempenho académico e que limitam o tempo de que dispõem para se dedicar à investigação; a internalização de uma cultura dominante de maximização da produtividade que presume um/a trabalhador/a sem responsabilidades noutras esferas da sua vida; e as dinâmicas de articulação trabalho-família, que tendem a penali-

zar mais os investimentos profissionais das mulheres (Acker et. al., 2016; Carvalho & Diogo, 2018; Carvalho & Santiago, 2010; Dias et. al., 2013; Machado-Taylor et. al., 2014; Kinahan et. al., 2021; Santos, 2004). Estes obstáculos operam de forma subtil e invisível, permeando processos, estruturas e culturas organizacionais (Acker et. al., 2016; Carvalho & Diogo, 2018), e permitem questionar a existência de uma ordem meritocrática impermeável à influência das relações de género (Deem, 2007).

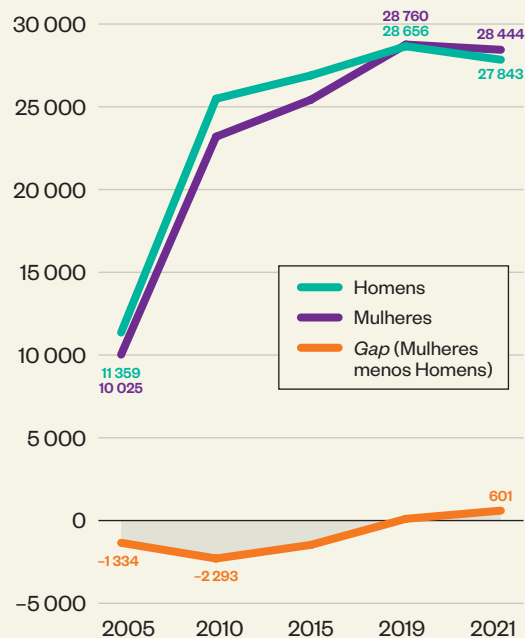
Numa tendência de tipo diferente, paralela ao aumento da percentagem de mulheres nos/as estudantes e docentes do ensino superior, observa-se um acréscimo da representação feminina nos/as investigadores/as, que ultrapassa, ainda que por pouco, os 50% (Figuras 2.12 e 2.13). O aumento da proporção das mulheres nos/as investigadores/as, em Portugal, tem sido notado em várias análises (Carvalho & Diogo, 2018; Elsevier, 2021). Como foi referido no capítulo anterior, as condições de integração dessas mulheres na investigação podem ser menos promissoras do que poderia parecer à primeira vista, uma vez que a maior representação feminina na investigação parece andar a par, em vários países, com uma menor despesa em I&D.

Figura 2.12. Evolução do total de investigadores/as no ensino superior (ETI)



Fonte: Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), DGEEC, 2023.

Figura 2.12. Evolução do total de investigadores/as no ensino superior (número)



Fonte: Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), DGEEC, 2023.

As investigadoras também não estão igualmente representadas nos diferentes setores de execução, estando sua proporção nas empresas — em ETI e número de investigadores/as — (29% e 30%), claramente abaixo dos valores registados no Estado (59% e 61%), Ensino Superior (52% e 51%) e instituições privadas sem fins lucrativos (51%) (Quadro 2.12). Esta diferença pode ficar a dever-se à existência de diferentes condições de trabalho nas empresas, por comparação com os outros setores.

Quadro 2.12. Total de investigadores/as por setor de execução e sexo (ETI e número), 2021

		Empresas	%	Estado	%	Ensino Superior	%	IPSL*	%
ETI	Homens	17 589,7	71%	745,9	41%	13 975,0	52%	458,0	49%
	Mulheres	7 198,8	29%	1 055,2	59%	14 871,4	48%	471,6	51%
	<i>Gap</i>	-10 390,9		309,3		896,4		13,7	
Número	Homens	32 681	70%	2 567	39%	27 843	49%	636	49%
	Mulheres	14 136	30%	3 995	61%	28 444	51%	651	51%
	<i>Gap</i>	-18 545		1 428		601		15	

* Instituições Privadas sem Fins Lucrativos.

Fonte: Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), DGEEC, 2023.

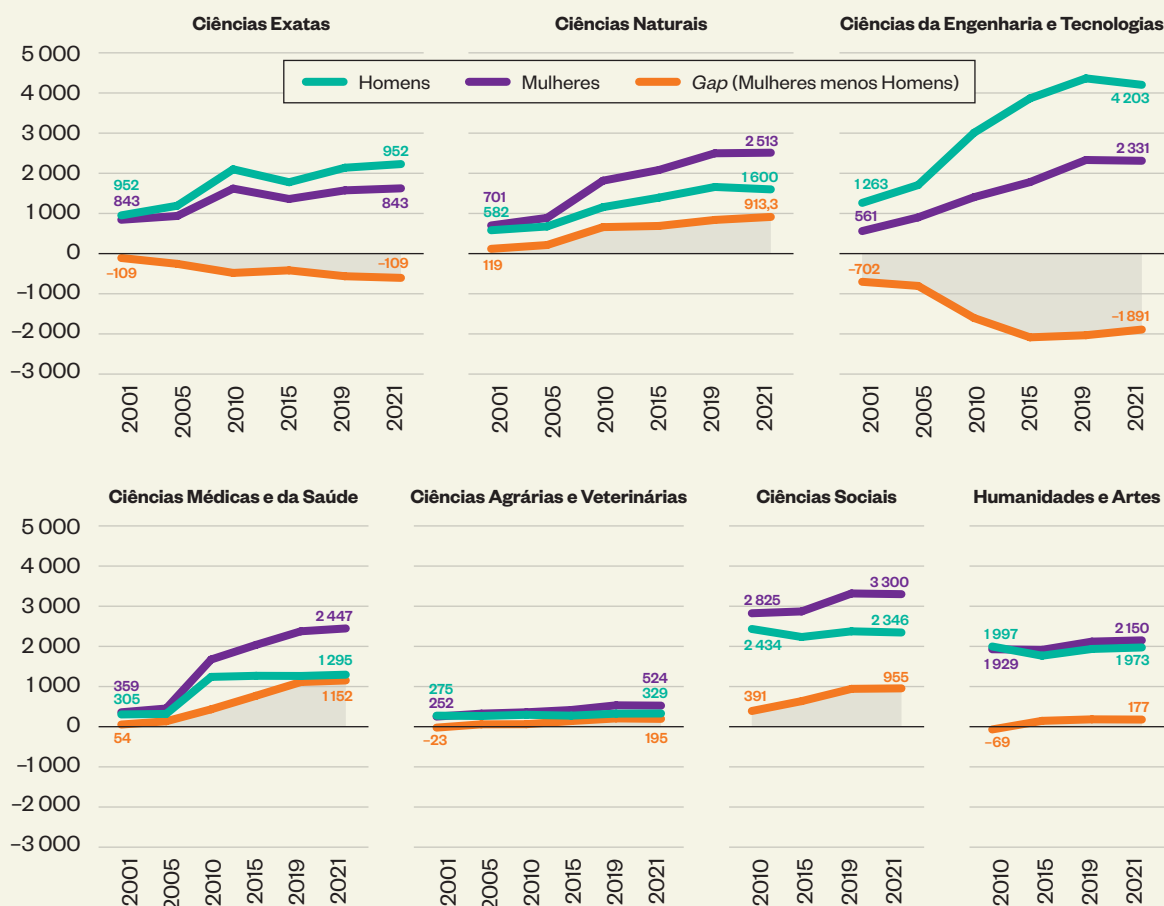
As mulheres estão em maioria nos/as investigadores/as nas áreas das Ciências Médicas e da Saúde (65%), Ciências Naturais (61%), Ciências Agrárias e Veterinárias (61%) e Ciências Sociais (58%) (Quadro 2.13). No entanto, a forte participação das mulheres na investigação no ensino superior não se observa nos domínios das Ciências da Engenharia e Tecnologias (35%) e das Ciências Exatas (42%), sendo precisamente estas as áreas em que se regista um aumento do *gap* desfavorável às mulheres (Figura 2.14). Estes dados ecoam dinâmicas de segregação horizontal que, como se viu, se registam, a montante, nas áreas de educação e formação dos/as estudantes e diplomados/as do ensino superior, convocando explicações que remetem para a influência da ordem de género nos percursos educativos.

Quadro 2.13. Total de investigadores/as no ensino superior por domínio de investigação e sexo (ETI), 2021

	Homens	%	Mulheres	%	Gap
Ciências exatas	2 229,5	58%	1 625,2	42%	-604,3
Ciências naturais	1 599,7	39%	2 513,0	61%	913,3
Ciências da engenharia e tecnologias	4 202,7	65%	2 311,4	35%	-1 891,3
Ciências médicas e da saúde	1 295,1	35%	2 446,8	65%	1 151,7
Ciências agrárias e veterinárias	329,5	39%	524,4	61%	194,9
Ciências sociais	2 345,7	42%	3 300,4	58%	954,7
Humanidades e artes	1 972,8	48%	2 150,2	52%	177,4

Fonte: Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), DGEEC, 2023.

Figura 2.14. Evolução do total de investigadores/as no ensino superior por domínio de investigação e sexo (ETI)



Fonte: Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), DGEEC, 2023.

À semelhança da análise dos percursos estudantis no ensino superior, os dados sobre o emprego e as carreiras de homens e mulheres na docência e na investigação em Portugal revelam avanços importantes, relativamente à qualificação e à participação das mulheres, mas também apontam processos de segregação horizontal, nos domínios de investigação, e vertical, na carreira académica.

Os fatores que estão na origem destas dinâmicas são diversos e colocam desafios dentro e fora das Instituições de Ensino Superior, mostrando que a promoção da igualdade de género implica um trabalho de consciencialização sobre as desigualdades existentes que promova mudanças nos comportamentos e nas atitudes, tendo por base a produção de evidências, a capacitação de atores-chave, o desenvolvimento de sinergias que envolvam decisores/as políticos/as, universidades e politécnicos, entre outros/as, e a efetiva monitorização das ações no terreno (Rosa et. al., 2021).

2.3. Cargos de decisão no ensino e na investigação

Este ponto centra-se no acesso das mulheres a cargos de liderança na estrutura do poder formal das organizações académicas. Como se viu no capítulo anterior, essas posições, altamente apetecíveis pelos vários recursos a que permitem aceder, tendem a ser maioritariamente ocupadas por homens nos países europeus. Em Portugal, existe uma clara predominância dos homens na liderança de topo, constituindo as mulheres apenas 20% dos/as reitores/as e presidentes (Quadro 2.14). Estudos sobre esta temática, referem a persistência deste padrão e lembram o ano de eleição da primeira reitora em Portugal — 2001, que traduz bem a segregação existente neste patamar (Carvalho & Diogo, 2018; Diogo et. al., 2020).

Por sua vez, nas equipas que diretamente acompanham e apoiam o/a líder máximo/a, as mulheres estão representadas muito acima desse valor, constituindo 41% dos/as vice-reitores/as e vice-presidentes (quadro 2.14). Na governação das unidades orgânicas que fazem parte das universidades e dos politécnicos, observa-se o mesmo tipo de regularidade social, mas em percentagens mais elevadas, sendo a proporção de mulheres nos cargos de apoio à liderança de topo maior (55%), do que a sua representação na posição mais elevada da hierarquia (33%).

A baixa percentagem de mulheres na direção das instituições também é explicada pelos fatores, referidos no ponto anterior, a propósito das barreiras à sua progressão nas carreiras (Carvalho & Diogo, 2018; Diogo et. al., 2020; Machado-Taylor & White, 2014), sendo de salientar que a fraca representação feminina na categoria mais elevada da hierarquia académica pode, a montante, dificultar o acesso as mulheres a esse nível de liderança (Machado-Taylor & White, 2014).

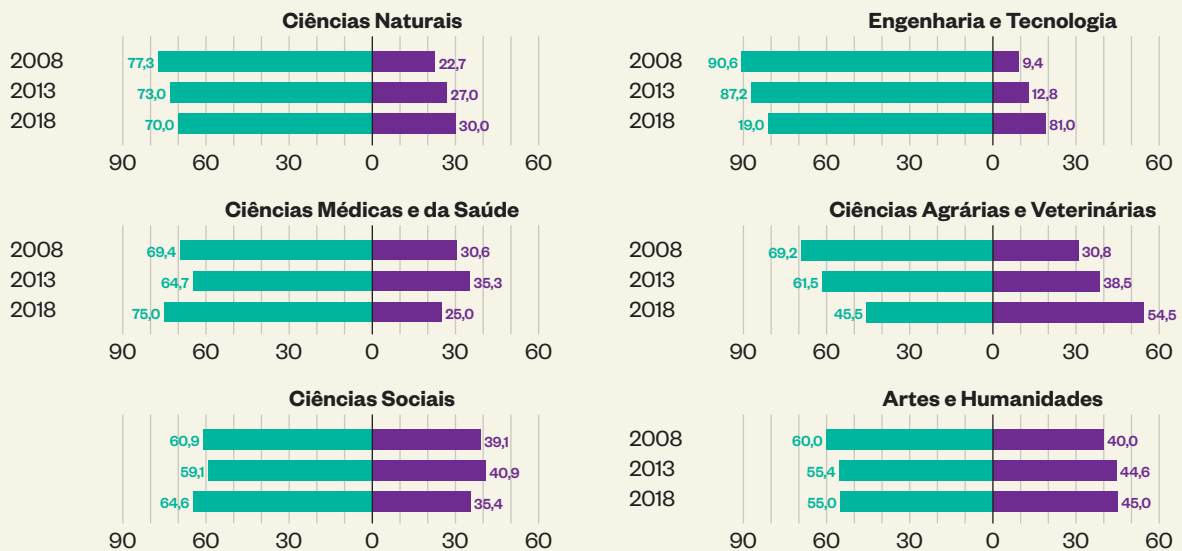
Quadro 2.14. Total de homens e mulheres em cargos de direção em instituições do ensino superior, Portugal, 2023

	Homens	%	Mulheres	%	Gap
Reitores/as e Presidentes	53	80%	13	20%	-40
Vice-Reitores/as e Vice-Presidentes	80	59%	55	41%	-25
Presidentes Faculdades/Diretores/as de Escolas	206	67%	101	33%	-105
Vice-Presidentes Faculdades/Vice-Diretores/as de Escolas	170	45%	210	55%	40
Total	578	57%	439	43%	

Fonte: Elaboração Própria a partir dos *websites* oficiais das instituições do Ensino Superior (dados recolhidos entre 13 e 23 de fevereiro), 2023.

A percentagem de mulheres na coordenação dos centros de investigação reconhecidos pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia tem vindo a aumentar, mas persiste o padrão de predominância dos homens em boa parte dos domínios de investigação (Figura 2.15). A área onde a representação feminina é mais baixa é precisamente na engenharia e tecnologia, onde as mulheres ocupavam, em 2018, 19% dos lugares de coordenação máxima (Figura 2.15).

Figura 2.15. Coordenação de unidades de investigação por domínio de investigação, sexo e ano (%)



Fonte: FCT, Atualização de Equipas 2009, 2014 e 2018 (Relatórios Científicos, 2008, 2013 e 2018).

■ Mulheres ■ Homens

Em Portugal, e noutros países europeus, persiste uma pesada tendência de fraca representação das mulheres no topo das hierarquias das instituições de ensino superior. A alteração de padrões mais resistentes à mudança, que se reproduzem, em boa parte, devido ao poderoso efeito de barreiras invisíveis, como a desvantagem das mulheres relativamente à integração de redes sociais informais que facilitam o acesso a cargos de liderança, implica uma reflexão sobre o impacto dos processos, estruturas e culturas organizacionais na (re) produção das desigualdades de género. Não é assim de estranhar que vários trabalhos salientem o interesse da abordagem das organizações genderizadas (Acker, 1990, 2009) para o estudo das desigualdades de género no ensino superior (Acker et. al., 2016; Carvalho & Diogo, 2018).

Importa também considerar a influência que o contexto institucional de cada país tem no incentivo à incorporação da temática da igualdade de género na agenda das organizações (Machado-Taylor & White, 2014). O desenho de políticas públicas que acelerem o ritmo da mudança organizacional nas instituições de ensino superior pode ter um papel estratégico, a par de outro tipo de intervenções. A lei n.º 26/2019, de 28 de março, que estabelece o Regime da representação equilibrada entre homens e mulheres no pessoal dirigente e nos órgãos da Administração Pública, e que inclui, no seu espectro, as instituições de ensino superior é, precisamente, um exemplo desse tipo de intervenção.

2.4. Notas finais

A análise apresentada neste capítulo permitiu retratar a complexidade dos desenvolvimentos registados no país em matéria de igualdade de género no Ensino Superior. Por um lado, observam-se importantes avanços no que diz respeito à escolarização das mulheres e à sua participação na carreira docente e de investigação em várias áreas. Por outro lado, persistem padrões de desigualdade no seu acesso a certos domínios científicos, ao topo da carreira docente e a cargos de direção das instituições de ensino superior.

Como foi sendo notado ao longo do texto, a transformação desses padrões implica intervenções tanto a nível macro, onde se inserem as políticas públicas, como ao nível micro das vivências quotidianas, não dispensado o patamar meso das instituições de ensino superior e a reflexão sobre o impacto que as suas estruturas e modos de funcionamento podem ter na reprodução e no combate às desigualdades de género.

3 ESTUDOS DE CASO — (DES)IGUALDADES DE GÉNERO EM QUATRO IES

Introdução

Este capítulo sintetiza as principais tendências encontradas na realização de quatro Estudos de Caso em Instituições do Ensino Superior (doravante IES), que tiveram o duplo objetivo de:

- i. recolher informação para compreender como os princípios e medidas de promoção da igualdade de género (doravante IG) são percebidos e alcançados nas práticas institucionais e culturais; e
- ii. promover a sensibilização sobre a importância da Igualdade de Género junto das comunidades académicas participantes.

Numa lógica de investigação-ação aliou-se, portanto, a recolha de perspetivas à promoção da mudança através do conhecimento e da reflexividade, transmitindo a relevância e interesse de alcançar a Igualdade de Género nos contextos académicos em estudo.

O planeamento das atividades relacionadas com os Estudos de Caso começou em outubro de 2019 e estava previsto iniciar-se o trabalho de campo em março de 2020, precisamente quando a COVID-19 foi declarada pandemia e se decretou o primeiro grande confinamento em Portugal. Devido às alterações provocadas nas IES por esta situação inesperada de crise pandémica, e às incertezas em torno das condições para a realização das atividades de investigação-ação do Projeto GE-HEI, o arranque do trabalho de campo dos Estudos de Caso foi adiado e só foi possível reunir condições para o retomar em fevereiro de 2021. Procedemos, entretanto, à sua preparação tendo sido desenhado nessa fase um plano de trabalho e a estratégia metodológica para a sua realização. Foi necessário reajustar e adaptar a entrada nas IES, optando-se por um formato de contacto não presencial.

Estas novas condições no terreno tiveram implicações a vários níveis, gerando um desfazamento temporal muito maior do que estava planeado inicialmente. Houve um esforço substantivo da equipa para o desenvolvimento do trabalho de campo. As estratégias de mitigação adotadas implicaram a realização de reuniões, sessões, entrevistas e grupos focais *online* nas quatro IES. As consequências desta recolha de dados “à distância” geraram um atraso substantivo e uma dilatação dos tempos previstos para a realização das atividades planeadas. Não obstante, a equipa do Projeto articulou-se agilmente e de forma coordenada, de modo a garantir o cumprimento de todas as atividades e objetivos propostos, avançando com o trabalho de campo nas condições possíveis.

A identificação das quatro IES para desenvolver os Estudos de Caso seguiu um processo de amostragem por contraste, tendo como principais critérios a área disciplinar, o subsistema de ensino e a região do país em que se encontravam. Foram selecionadas quatro IES públicas⁴, duas na região Sul, uma na região Centro e outra na região Norte do país. Relativamente às áreas disciplinares, foi selecionada uma Escola de Gestão e Economia (universitário, Estudo concluído em abril de 2022), uma Escola de Engenharia e Tecnologia (politécnico, Estudo concluído em maio de 2022), uma Escola de Engenharia (universitário, Estudo concluído em outubro de 2022) e uma Escola de Ciências Sociais e Humanidades (universitário, Estudo concluído em fevereiro de 2023).

Os procedimentos de entrada no terreno seguiram três etapas

Na primeira fase, a equipa entrou em contacto com a IES selecionada para apresentar o Projeto e objetivos do Estudo de Caso, manifestando interesse em convidar à participação e solicitando uma reunião com a respetiva Direção. Uma vez aceite a realização do estudo, foi solicitada a designação de um/a Ponto Focal da instituição.

Este elemento, como o nome indica, era a pessoa responsável pela mediação entre o Projeto e a respetiva IES, ocupando um lugar chave e/ou estratégico

⁴ Estava ponderada, inicialmente, a seleção de uma IES do subsistema privado. Para tal, foram feitas diversas diligências junto de duas instituições do subsistema privado do Ensino Superior, situadas na região Norte. Seguiram-se os mesmos procedimentos estabelecidos para os outros Estudos de Caso. Na primeira IES, foi iniciado o contacto para a apresentação do Projeto e para pedido de agendamento de uma reunião com a Direção, mas recusaram participar. Por sua vez, a segunda instituição chegou, inclusive, a designar um Ponto Focal (cf. abaixo a descrição), que partilhou alguns dos dados solicitados e solicitou a autorização à Direção dessa IES. Contudo, a decisão final da instituição foi também de recusa, alegando que “a questão da igualdade de género” era “uma questão estruturante do nosso modo de ser comunitário”, não considerando, por isso, necessária a realização de um Estudo de Caso. Como a participação das IES privadas suscitou diversas dificuldades e constrangimentos, foi necessário avançar com uma solução e consequente decisão metodológica. Consequentemente, optámos por selecionar uma IES pública, mantendo-se o local (Norte) e a diversidade de áreas disciplinares das IES selecionadas como critérios da amostra de casos.

na instituição⁵. A formalização contratual com a pessoa designada como Ponto Focal implicou uma retribuição monetária e um conjunto de responsabilidades, nomeadamente:

- i. o apoio à equipa na definição do modo de entrada na IES e identificação de aspetos relevantes a considerar no desenvolvimento da pesquisa;
- ii. a participação no plano de trabalhos do Estudo de Caso e avaliação da pertinência e adequação das atividades propostas, assim como dos conteúdos selecionados, quando solicitado;
- iii. o apoio na realização das sessões propostas pela equipa do Projeto GE-HEI (planeamento, convite ao público alvo, divulgação do evento);
- iv) a recolha e partilha de dados de caracterização da IES solicitados, de natureza quantitativa (ex: distribuição por sexo, categoria profissional e/ou curso de pessoal docente, pessoal não docente e discentes) e qualitativa (ex: iniciativas planeadas ou em curso para a promoção da IG na IES);
- iv. o apoio na seleção, convite e marcação junto de participantes-chave da IES para realização das entrevistas individuais e de grupos focais;
- v. o apoio geral nas atividades de investigação-ação desenvolvidas no âmbito do Estudo de Caso.

Numa segunda fase, foi solicitada uma reunião com a/o Ponto Focal da respetiva IES para dar início ao Estudo de Caso. Nessa reunião foi apresentado o Projeto e os objetivos e fases previstas para a realização do Estudo na IES, bem como a previsão de data para a realização de uma Sessão Informativa a toda a comunidade académica. Foram também explicadas as tarefas e expectativas de mediação por parte do/a Ponto Focal e solicitada a recolha de dados quantitativos de caracterização da IES.

Na terceira fase, após o tratamento dos dados secundários de caracterização da IES e de uma divulgação alargada a toda a IES, foi realizada a Sessão Informativa com o duplo objetivo de anunciar a realização do Estudo de Caso, dando a conhecer o Projeto GE-HEI e transmitindo o interesse e relevância do combate às desigualdades de género no Ensino Superior, bem como de recrutar participantes para o Estudo.

⁵ Tal como previsto no Projeto GE-HEI, cumpriu-se igualmente o objetivo de constituir uma rede de Pontos Focais nas IES portuguesas, mantendo-se os contactos e convidando estas pessoas à participação nos diversos eventos e momentos de reflexão sobre os resultados encontrados com a investigação realizada. As diligências encetadas para a criação de uma rede de trabalho dinâmica e de aprendizagem mútua foram bem-sucedidas, havendo manifestação de vontade em manter a partilha de conhecimentos sobre a promoção da igualdade nas quatro IES dos Estudos de Caso. Prevê-se, assim, a continuidade das parcerias criadas com as diversas IES, Pontos Focais e *stakeholders* que participaram na promoção da IG no Ensino Superior no âmbito do Projeto GE-HEI.

A realização dos Estudos de Caso implicou uma sensibilização adaptada a cada IES, particularmente nos dados relativos à respetiva área disciplinar e/ou subsistema de ensino, nos públicos-alvo destinatários das informações fornecidas, bem como na produção de instrumentos de inquirição específicos, compatíveis com as posições e cargos ocupados pelas/os participantes. Este processo contribuiu em grande medida para aumentar a receptividade e capacitar ativamente a comunidade académica para a mudança institucional. Isto aconteceu porque a Igualdade de Género foi abordada como uma área de conhecimento que requer aprendizagem e as pessoas foram “convidadas” a discutir os temas e a aprofundar as suas perspetivas, desmontando-se assim estereótipos e informando sobre a realidade existente⁶.

Na senda dos objetivos previstos com o Projeto GE-HEI, o alcance de uma maior familiaridade com o tema e o reconhecimento efetivo dos obstáculos pelos/as participantes nestas quatro IES foi mais produtivo do que uma abordagem pautada pela imposição e/ou culpabilização. Foram, por isso, desencadeadas ações que poderão contribuir para uma transformação consequente e sustentada nas IES, cujos contextos tendem a ser particularmente pautados pela erudição e, como tal, pela “dúvida permanente”.

Com efeito, a realização dos quatro Estudos de Caso nas IES permitiu compreender como é que as desigualdades de género são percebidas e qual a sua relação com as práticas e crenças institucionais e culturais. Para além de uma recolha de dados quantitativos, que permitiu caracterizar e identificar as especificidades da IES relativamente aos efeitos de segregação horizontal e vertical, à representatividade em cargos de decisão, à distribuição do corpo docente, não docente e discente, etc., foram igualmente recolhidos dados qualitativos. Para isto, foram inquiridas as perceções e a identificação das necessidades de medidas de promoção de IG em cada IES, através de entrevistas individuais a informantes-chave em papéis de liderança (Direção, Membros de Conselho, Chefes de Departamento) e através de grupos focais (com docentes, não docentes e discentes).

Todas as entrevistas individuais e grupos focais foram gravadas com o consentimento dos/as participantes e alvo de transcrição integral. Os dados analisados e os resultados encontrados foram apresentados através de um *Workshop* de devolução à respetiva IES, constituindo momentos de validação e

⁶ Todos os convites e consequentes participações nas sessões promovidas no âmbito dos Estudos de Caso, bem como nos processos de recolha (entrevistas e grupos focais), foram acompanhados da divulgação de uma Folha Informativa com factos e evidências das desigualdades de género no Ensino Superior, assim como de iniciativas e projetos existentes ao nível nacional e internacional. A disponibilização desta informação contribuiu para proporcionar aos/às participantes uma maior visão sobre as desigualdades de género no contexto académico, e foi diversas vezes reconhecida e valorizada.

discussão das principais especificidades e necessidades institucionais face às tendências encontradas e aos dados recolhidos sobre as desigualdades, e a disponibilidade para o desenvolvimento de medidas de promoção da igualdade de género. A par disso, os resultados preliminares foram igualmente comunicados em diferentes contextos de divulgação científica, que contribuiram para aprofundar a discussão e a pertinência das análises em curso. Em termos analíticos, procurou-se, por um lado, aprofundar como é que a promoção da IG era percebida em cada IES e, por outro lado, saber em que medida é que as “culturas institucionais” influenciam essa promoção no Ensino Superior.

Como referido, a fase de recolha de dados decorreu à distância em todas as IES selecionadas, sendo realizadas, ao todo, 34 entrevistas individuais a lideranças de topo e intermédias e 12 grupos focais com docentes, discentes e pessoal não-docente, respetivamente, perfazendo um total de 91 participantes inquiridos/as diretamente. Além disso, tanto nas Sessões Informativas como nos *Workshops* de devolução promovidos pelo GE-HEI, verificou-se uma participação importante de elementos da comunidade académica das respetivas IES. De modo a facilitar uma visão comparativa, apresentam-se as características das quatro IES selecionadas para os estudos de caso no quadro abaixo.

Caracterização	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4
Natureza da IES	Pública	Pública	Pública	Pública
Subsistema do Ensino Superior	Universitário	Politécnico	Universitário	Universitário
Região do país	Sul	Sul	Centro	Norte
Área disciplinar	C. Sociais, Comércio e Direito	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	Artes e Humanidades
Número de estudantes	3868 (45,9% mulheres)	2424 (13,6% mulheres)	2056 (26,8% mulheres)	3999 (62,7% mulheres)
Número de pessoal docente	85 (34,1% mulheres, das quais 7% no topo da carreira)	em ETI = 157,6 (27,8% mulheres, das quais 0% no topo da carreira)	122 (25,4% mulheres, das quais 0% no topo da carreira)	172 (56,4% mulheres, das quais 9,3% no topo da carreira)
Número de pessoal não docente	254 (75,6% mulheres)	22 (63,6% mulheres)	26 (42,3% mulheres)	87 (69,0% mulheres)

Em seguida, apresentam-se os principais resultados e tendências encontradas em cada Estudo de Caso, bem como uma análise comparativa das quatro IES participantes do Projeto GE-HEI.

3.1. Instituições do ensino superior e mudança

Portugal começou tardiamente o processo de massificação do seu sistema de Ensino Superior, fenómeno que se acelerou sobretudo a partir da década de oitenta do século XX (Rodrigues & Heitor, 2015; Carvalho & Machado-Taylor, 2010). Efetivamente, é sobretudo a partir dos anos 1980 que se assiste ao crescimento mais acentuado do número de estudantes no Ensino Superior português, muito por efeito da crescente participação feminina (Cabrera, 2019; Carvalho & Machado-Taylor, 2010; Amâncio & Ávila, 1995) e se eleva exponencialmente a oferta de cursos, incluindo na área das Ciências Sociais, enquanto prolifera o número de instituições de ensino superior a operar no país, tanto de natureza pública como privada. Este processo de massificação e feminização do ensino superior resultou também no crescimento da participação das mulheres nas carreiras académicas. Não obstante estes desenvolvimentos, o campo científico dos Estudos de Género não se afirma logo como área autónoma do conhecimento. Bem pelo contrário, a marginalização da área prosseguiu até bem recentemente (Amâncio, 2003; Pereira, 2017). De facto, é depois dos anos 1990 que emergem os primeiros cursos de pós-graduação, ainda apenas dedicados aos Estudos sobre as Mulheres, as primeiras conferências e as primeiras revistas científicas sobre o tema. E, embora a produção científica sobre questões ligadas ao género se fosse avolumando nas ciências sociais e nas humanidades, foi necessário esperar até 2012 para assistir à criação do primeiro Centro de Investigação em Estudos de Género, à criação do primeiro doutoramento em Estudos Feministas em 2015 na Universidade de Coimbra e do primeiro doutoramento em Estudos de Género em 2018 no âmbito do consórcio entre a Universidade de Lisboa, através do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, e a Universidade NOVA de Lisboa, através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Faculdade de Direito⁷. Este contexto de atraso, dispersão e invisibilidade da produção científica em Estudos de Género, que perdurou até tardiamente em Portugal, ajuda também a explicar a dificuldade de desenvolvimento e afirmação de políticas de Igualdade de Género na sociedade portuguesa em geral, e no Ensino Superior em particular.

Em contraste, a nível internacional, o processo de diagnóstico, planeamento e avaliação das políticas públicas de igualdade de género no contexto académico está estabilizado desde, pelo menos, os anos 1990, tendo passado de um foco inicial sobre as mulheres, para se centrar nas organizações e, mais recentemente na integração da perspetiva de género na produção de conhecimento (Husu, 2021).

⁷ Existiu também uma especialização em Estudos sobre as Mulheres num programa doutoral na Universidade Aberta.

As políticas promovidas têm-se centrado simultaneamente em medidas afirmativas e de prevenção da discriminação com base no género. Mas apesar de inegáveis avanços, as desigualdades têm persistido na academia. Importa, assim, insistir na necessidade de compreender por que é tão lento o progresso e a concretização das metas que se definem, por que persistem formas encober-tas e prevaletentes de sexismo nas culturas académicas, e por que se encontram ainda resistências (Bergqvist, et al, 2013; Poggio, 2018; Husu, 2021). Também em Portugal, onde hoje se observa uma das proporções mais elevadas de femi-nização da academia da OCDE, as desigualdades de género persistem (Cabrera, 2019; OECD, 2019, 2017; Carvalho & Machado-Taylor, 2010). Deste modo, a neces-sidade de mobilizar para a promoção da igualdade múltiplos atores dentro e fora do sistema de ensino superior, deverá ancorar-se em evidências científicas que atestem as desigualdades existentes, mas, sobretudo, produzam conhecimento sobre os mecanismos e processos que geram e perpetuam tais desigualdades. Esse foi também o objetivo que conduziu a presente pesquisa.

O atraso português na implementação da IG, bem como a recente expan-são e massificação do sistema de Ensino Superior, colocam desafios e oportu-nidades de mudança institucional específicos nas IES. Concomitantemente, a transição para uma “universidade empreendedora” (Clark, 1998, 2004 *op. cit.* Bailey & Drew, 2021) e a adoção de práticas “managerialistas” (ou “gerencialis-tas”) acarretaram outras necessidades de adaptação das IES, que implicam novas respostas e uma transformação dos seus propósitos e valores. Em linha com Bailey e Drew (2021, pp. 125), a mudança institucional “bem-sucedida, efi-ciente e eficaz” suscita um constante equilíbrio entre a procura e a resposta, num mundo pautado por desenvolvimentos e processos sociais intensos, como a glo-balização, a digitalização, a desigualdade ou os fluxos constantes de pessoas e ideias. Estas forças e processos de transformação podem ser potenciadas de modo a alcançar instituições mais justas, iguais e diversas, isto se as IES se foca-rem numa estratégia planeada e de longo prazo que considere as componentes essenciais da mudança e um compromisso efetivo com a IG.

Os modelos de mudança institucional aplicados internacionalmente têm possibilitado uma aprendizagem e identificação das componentes-chave, e são pautados particularmente por abordagens de longo-prazo, sistémicas e inte-gradas, nas quais os Planos de IG nas IES são um requisito indispensável (Bailey & Drew, 2021). E, recentemente, as IES portuguesas começaram a reconhecer a importância da implementação destas políticas, especialmente quando os Planos IG nas IES passaram a ser um critério indispensável de elegibilidade para aceder ao financiamento do programa Horizonte Europa. Esta crescente atenção das políti-cas públicas nacionais à promoção da igualdade de género no Ensino Superior está

patente, nomeadamente, na Resolução de Conselho de Ministros n.º 186/2021, de 29 de dezembro e nas Lei n.º 73/2017, de 16 de agosto e n.º 26/2019, de 28 de março.

Com efeito, a IG foi reforçada ao nível internacional, na sequência da Estratégia Europeia para a Igualdade de Género (2020-2025), enquanto pilar no programa Horizonte Europa e como contributo direto na concretização do Objetivo 5 do Desenvolvimento Sustentável (ODS 5). Sabemos, pela experiência internacional, que há cinco desafios principais a ultrapassar para garantir uma mudança institucional profunda no âmbito da IG (Bailey & Drew, 2021), nomeadamente:

- i. a incorporação de medidas de IG nos valores e estratégia das IES;
- ii. a aceitação da comunidade académica;
- iii. a adequação das iniciativas de IG às necessidades e cultura institucional;
- iv. a conexão das iniciativas de IG com os esforços e planos das IES; e
- v. uma monitorização e responsabilização efetiva das medidas de IG, que permitam aferir resultados de curto e longo alcance.

Os modelos institucionais de mudança implementados no âmbito da IG (especialmente os desenvolvidos nos projetos INTEGER e SAGE, Kanter, 1989; Kotter, 2012; Bailey & Drew 2021) têm contribuído para aprendizagens importantes para uma gestão efetiva da mudança nos contextos académicos. Diversos/as autores/as salientam, particularmente, a necessidade de compromisso das lideranças das IES para a promoção da IG e da mudança institucional; a importância do envolvimento e da comunicação; a existência de atores chave que sejam agentes de mudança; a recolha de dados desagregados por sexo; a incorporação do género na cultura institucional; e a monitorização das metas estabelecidas e do seu sucesso.

Face às suas especificidades, o Ensino Superior português pode e deve beneficiar com as aprendizagens e práticas exemplares de outros países. Neste sentido, o seu começo tardio constitui uma oportunidade, mas também constitui um desafio, sobretudo porque a implementação das políticas de IG é recente e porque ainda escasseiam análises e estudos substantivos sobre como é que as instituições portuguesas lidam com o género e a prevalência do sexismo nos contextos académicos.

Foi precisamente neste sentido que se procuraram desenvolver os quatro Estudos de Caso que se apresentam neste capítulo. Avançamos, em seguida, os principais resultados encontrados em cada estudo e, depois, numa abordagem comparativa, conseguida através da triangulação dos dados e dos critérios de inclusão da amostra de IES⁸.

⁸ As lideranças entrevistadas nos estudos de casos foram subdivididas, para efeitos de caracterização, em dois grupos principais em função dos cargos ocupados: as lideranças de topo (Reitorias ou Direções de IES) e as intermédias (Subdiretores/as e/ou responsáveis pelos Conselhos científicos e/ou Pedagógicos).

ESTUDO DE CASO 1: *PROMOVER A IG NUMA LÓGICA INSTRUMENTAL*

A IES do Estudo de Caso 1, Escola de Gestão e Economia, caracteriza-se por uma aposta na mudança institucional que é consentânea com a visão de universidade empreendedora, que incentiva e recorre a práticas “managerialistas” e que procura ativamente a internacionalização e a melhoria do posicionamento nos sistemas de classificação das IES.

Seguindo as tendências identificadas ao nível nacional e europeu, verifica-se uma predominância masculina no corpo docente desta IES, existindo apenas um terço de mulheres, das quais apenas 7% está no topo carreira docente. Com efeito, o acesso das mulheres ao topo da carreira académica foi recente nesta IES e foi suscitado, em grande medida, por uma política direta de promoção da IG, como se verifica nas citações abaixo.

Acho que o principal obstáculo é [...] haver um peso maior de homens do que de mulheres [em cargos diretivos]. [...] E termos também uma geração ainda mais antiga que vê essa questão da desigualdade de género de forma diferente. Que são contra políticas que promovam a discriminação positiva. (Homem, Líder intermédio, EC1)

Nós [IES] tivemos as nossas primeiras professoras catedráticas mulheres no ano passado. Na história! Nós temos setenta e tantos. Puseram duas no ano passado. Então isso já diz muita coisa. O Conselho de Seleção da Faculdade é composto puramente de homens. Os homens são contratados, têm melhores oportunidades de acesso à pesquisa, à investigação. E isso perpetua o ciclo porque depois a performance é ‘merit’. Mas, as mulheres não tiveram as mesmas oportunidades para conseguir estabelecer aquele mérito. (Mulher, Líder intermédia, EC1)

Como podemos ver nas citações acima, a existência de um legado institucional e de uma “tradição” pautada pelo menor acesso das mulheres a lugares de decisão e de topo na IES 1 são entendidos como fatores que ilustram a desigualdade de género e que requerem mudança.

Também ao nível do corpo não docente, cujo contingente é elevado comparativamente a outras IES (total de 254 em 2020/2021), a maior preponderância

de mulheres não é refletida nos cargos de topo, em que se verifica um maior equilíbrio, como se verifica na citação seguinte.

Olhando aqui para o nosso pessoal não docente é sobretudo mulheres, aí é sobretudo mulheres, aliás é, 80% são mulheres [...] Só para lhe dar uma ideia, por exemplo, eu tenho uma comissão executiva que são as pessoas que participam comigo na gestão diária da Escola. Neste momento deve estar 50-50. (Homem, Líder de Topo, EC1)

A preponderância de mulheres não só não se verifica ao nível dos cargos de decisão como também segue uma distribuição desigual por funções desempenhadas, sendo menor nos cargos técnicos. No entanto, estes efeitos de segregação horizontal não são tão visíveis e/ou perceptíveis pelos/as participantes desta IES. Por sua vez, no caso dos/as estudantes, o seu elevado contingente (total de 3868 em 2020/2021) tende a ser equilibrado, havendo uma maior assimetria ao nível dos Mestrados, particularmente nas áreas estereotipicamente masculinas como os Negócios e as Finanças (que têm uma frequência de cerca de um terço de mulheres). Neste âmbito, alguns/mas participantes relativizam os efeitos de segregação por considerarem que são escolhas individuais, realizadas ao longo do percurso formativo e/ou profissional.

Outra especificidade importante desta IES é o seu elevado nível de internacionalização, com um contingente substantivo de estudantes estrangeiros/as a frequentar os diversos ciclos de ensino. Esta é, aliás, uma característica da IES considerada muito importante, à qual procuram simultaneamente captar e dar resposta, traduzindo-se numa oportunidade instrumental para promover a IG, como se pode ver nos testemunhos abaixo.

[Terem alunos/as estrangeiros/as a solicitar iniciativas no âmbito da IG] Aumenta a exigência e por isso nós temos que ter capacidade de dar essa resposta. (Homem, Líder de Topo, EC1)

Uma coisa muito boa da nossa Universidade nesse aspeto é que nós acabamos por ter o requerimento de internacionalização e então acabamos por ir para diferentes países do mundo no programa [nome] e eu acho que estando em contacto com outras culturas e tudo o mais, começamos também a abrir um bocadinho as nossas mentes e conseguimos sair da bolha “sociedade portuguesa” e perceber que

de facto este é um assunto atual. (Homem, Líder da Associação de Estudantes, EC1)

Com efeito, um dos aspetos mais referidos por participantes neste Estudo de Caso foi a maior abertura ao tema da IG e ao conhecimento sobre as desigualdades de género devido à sua maior internacionalização, especialmente nos discentes, mas também por parte dos/as docentes. Esta instrumentalização da promoção da IG passa também pelo reconhecimento de que este é um requisito para o melhor posicionamento nos sistemas internacionais de classificação e de que contribuirá para atrair mais estudantes, docentes e recursos financeiros, como se verifica nas citações seguintes.

Fazemos alguma discriminação positiva para tentar contratar mulheres com o objetivo de ter um grupo com maior diversidade. Quer dizer, é difícil porque todas as escolas internacionais tentam o mesmo. E isto tem-se acentuado nos últimos anos. [...] Infelizmente a desigualdade é maior nas categorias superiores do que na categoria de Auxiliar. Agora já fizemos algum progresso. (Homem, Líder intermédio, EC1)

E nós queremos saber [o equilíbrio de género nos programas de Mestrado] porque isso é importante. Aliás, isso é importante até para os rankings dos programas. Nós temos dois programas que têm rankings internacionais. [...] Nesses rankings a igualdade de género é um dos critérios, do Financial Times. Portanto, a igualdade de género nos alunos, nos professores, na faculdade ao nível decisório. São critérios que lá aparecem. Portanto, são critérios importantes. (Mulher, Líder intermédia, EC1)

Em consonância com esta lógica mais utilitária, a promoção institucional da IG é também integrada numa agenda mais vasta da “diversidade e inclusão”, considerada vantajosa para a IES porque moderniza o referido “passado” mais tradicional, como se constata nos testemunhos seguintes.

[...] o trabalho que eu gostava de desenvolver na universidade, nomeadamente através da diversidade e inclusão e eu aqui não estou a pôr só o tema da igualdade de género, mas estou a pôr todas as temáticas [...] eu vou pôr a igualdade de género dentro de um pacote mais alargado. (Homem, Grupo Focal docentes, EC1)

A diversidade não tem que ser ‘mete aí duas mulheres’. ‘Mete pessoas com outra formação, vindos de outra etnia, etc.’ Portanto, há várias formas de aumentar a diversidade. Inclusivamente, a religiosa, a orientação sexual, etc. Tem que vir de fora porque o “old boys network” não se vai quebrar por dentro. (Mulher, Líder intermédia, EC1)

Como se verifica pelas citações acima, a IES 1 pauta-se por uma “cultura institucional” investida na resposta aos desafios da desigualdade de género através de uma lógica instrumental.

A promoção da IG é entendida como importante sobretudo para melhorar a classificação internacional, passível de ampliar recursos e contribuir para a reputação institucional. O principal problema identificado pelos/as participantes deste Estudo de Caso foi a segregação vertical do pessoal docente, estando em curso uma aposta direta na promoção de mulheres para os cargos de topo na carreira docente.

As diversas auscultações realizadas na IES 1 permitiram identificar como principal necessidade a criação de medidas e mecanismos efetivos de prevenção do Assédio moral e sexual. Estava igualmente em curso, durante a realização do Estudo de Caso, o planeamento e redefinição de uma estratégia institucional focada na inclusão e diversidade, na qual a IG era uma das dimensões consideradas e possuía medidas específicas. Nesse âmbito, e tendo sido aprovado um Plano IG ao nível da Universidade, no período de recolha dos dados, verificou-se um consenso elevado dos/as participantes, especialmente os/as que ocupavam lugares de decisão, relativamente a um compromisso institucional efetivo com a IG. A síntese da cultura institucional da IES 1 está caracterizada no quadro abaixo.

Cultura institucional de promoção da IG na IES 1/ Escola de Gestão e Economia	
Argumentos a favor	A igualdade é importante para o <i>ranking</i> internacional da instituição
Argumentos contra	Alguns/mas participantes enquadram as assimetrias existentes como “escolhas”
Principal problema	Segregação vertical do pessoal docente
Necessidades identificadas	Medidas de prevenção do Assédio moral e sexual
Disponibilidade para agir	Sim, tomar medidas específicas; aprovado Plano de IG ao nível da Universidade
Compromisso	Efetivo

ESTUDO DE CASO 2:

A IG COMO PREOCUPAÇÃO RECENTE E EXTERNA À IES

O Estudo de Caso 2 foi realizado numa Escola de Engenharia e Tecnologia e tem como especificidade ser a única IES da amostra do subsistema politécnico, apresentando, por isso, uma visão mais profissionalizante e técnica da formação superior, especialmente focada na preparação de estudantes para o mercado de trabalho e na sua articulação com os setores associados à área disciplinar em questão. Outro aspeto importante a salientar é que, além de um menor número de Recursos Humanos disponível (total de 22 em 2020/2021), o contingente de discentes e docentes é predominantemente masculino (cerca de 14% e 28% de mulheres em 2020/2021, respetivamente).

De facto, o “problema do número” é referido diversas vezes pelos/as participantes do estudo, particularmente devido à tentativa de cumprir com os requisitos da representação equilibrada entre homens e mulheres no pessoal dirigente e órgãos da Administração Pública (Lei n.º 26/2019). Esta “ausência” de mulheres nos cargos de decisão, nas posições de topo da carreira docente e nos cursos emerge frequentemente como mote para discutir a necessidade e importância da promoção da IG na IES.

A segregação horizontal é simultaneamente identificada como uma desigualdade a transformar e como uma consequência de “escolhas” naturais, cujos efeitos serão reduzidos face às tendências evolutivas de feminização do Ensino Superior, como se pode constatar nos testemunhos abaixo.

Elas só não vão para Engenharia porque não querem ir para Engenharia! (Homem, Grupo Focal docentes, EC2).

Isto é a minha perspetiva, como mulher, eu terei, e sempre senti isso, tive que trabalhar muito mais do que por exemplo os meus colegas que são homens, porque têm outras condições, não é? Se calhar chegam a casa e já têm tudo feito, e eu não. Não estou nessa situação, mesmo. (Mulher, Líder intermédia, EC2).

Com efeito, a menor proporção de mulheres docentes e estudantes e a inexistência de Professoras Coordenadoras Principais (posição de topo da carreira docente no Ensino Politécnico) devolve tanto argumentos favoráveis como contrários à promoção da IG nesta IES. A necessidade de aumentar o con-

tingente feminino nos cursos de Engenharia e Tecnologia tem conduzido a um esforço institucional na promoção de iniciativas pontuais de recrutamento nas escolas. Contudo, a escassez de recursos humanos e materiais para concretizar estas ações é frequentemente mencionada, sobretudo por serem as poucas mulheres que mais se responsabilizam e as desenvolvem. Ou seja, são apenas as profissionais femininas que, em grande parte, dão atenção a esta problemática.

Este entendimento da IG como necessidade é referido, aliás, como uma preocupação nova, oriunda sobretudo dos níveis mais elevados de decisão do Instituto Politécnico e das exigências nacionais e internacionais, como se verifica nas citações seguintes.

Eu relativamente ao [IES] não tenho dúvidas relativamente à sua orientação estratégica nesse sentido [da IG]. [...] portanto não posso imaginar outra coisa, que não seja a Escola e o [IES] alinhados obviamente com esses objetivos [da IG] (Homem, Líder intermédio, EC2).

[...] [a IG] recentemente passou a ser uma preocupação, não é algo muito antigo, mas recentemente passou a ser [...] dos altos cargos do [IES] [...] conseguiram inculcar isto nas Escolas, que era algo que estava um pouco abafado [...] pôs toda a gente a refletir sobre isso. (Homem, Líder intermédio, EC2).

Há um reconhecimento global de que o compromisso da IES com a promoção da IG é necessário, porém, este não é, em grande medida, visto como uma prioridade. A impossibilidade de alcançar maior paridade nos cargos de decisão e topo da carreira docente é, efetivamente, uma das principais razões apontadas e geradora de argumentos desfavoráveis. Neste âmbito, identificam-se múltiplas resistências às medidas promotoras de equilíbrio de género nesta IES, particularmente ilustradas através do processo eleitoral ocorrido recentemente e cujos efeitos ainda se sentiam na cultura institucional, como se constata nos testemunhos abaixo.

Não há em número suficiente, portanto a Escola tem muito mais homens que mulheres, tinha que haver paridade nas listas, houve homens que não conseguiram ter mulheres suficientes porque todas as mulheres foram para as listas. E, portanto, criou-se ali um problema. (Homem, Líder intermédio, EC2)

Eu julgo que devia haver incentivos de outra maneira. Este processo de obrigar a fazer isso [quotas] para mim não acho que seja benéfico (Homem, Líder intermédio, EC2)

Não sinto que o compromisso institucional com a igualdade de género seja presentemente a batalha mais importante. (Mulher, Líder intermédia, EC2)

Como se pode verificar nas citações acima, a promoção da IG na IES 2 é globalmente entendida como um problema recente e “externo”, suscitado, sobretudo, pelas orientações do Instituto Politécnico e pelas exigências nacionais e internacionais. Verificou-se particularmente um efeito “dominó” das decisões do Politécnico que contribuiu para aumentar a importância da necessidade de tomar medidas promotoras da IG. Esta crescente atenção na IES revela alguma abertura para avançar com iniciativas concretas. Contudo, é frequentemente uma responsabilidade transferida para o Politécnico, especialmente pela inexistência de recursos que permitam dar resposta a uma estratégia concreta.

Assim, encontramos, por um lado, como principal argumento favorável à promoção da IG o facto de existirem poucas mulheres nos cursos de Engenharia e Tecnologia, considerado o maior problema na IES. Consequentemente, a atração de mais estudantes mulheres é apontada como necessidade central para colmatar a segregação horizontal. Por outro lado, alguns/mas participantes reforçam que a evolução será “natural”, apontando para a maior feminização do Ensino Superior e para os “excessos” advindos da aplicação de quotas nos cargos de decisão, que no caso particular desta IES foi entendido frequentemente como uma imposição “forçada” face à ausência de mulheres candidatas. Em síntese, a cultura institucional da IES 2 está caracterizada no quadro abaixo.

Cultura institucional de promoção da IG na IES 2/ Escola de Engenharia e Tecnologia	
Argumentos a favor	Baixa participação de estudantes mulheres na área da Engenharia
Argumentos contra	A evolução é natural e não deverá ser forçada
Principal problema	Segregação horizontal nos cursos do Ensino Superior (todos os ciclos)
Necessidades identificadas	Atrair mais estudantes mulheres
Disponibilidade para agir	Alguma abertura para tomar medidas, mas sem recursos suficientes (mais ao nível do Politécnico)
Compromisso	Sim, mas não é prioritário

ESTUDO DE CASO 3: **A IG COMO TEMA CONTROVERSO**

O Estudo de Caso 3 foi realizado numa Escola de Engenharia que tem em comum a mesma área disciplinar da IES 2, mas, neste caso, pertence ao subsistema universitário. Esta diferença foi pertinente porque permitiu comparar ambas as IES, visto que partilhavam a mesma área disciplinar, mas não o subsistema de ensino. Ao contrário da IES 2, a IES do Estudo de Caso 3 pauta-se por uma visão de universidade de vanguarda, empenhada em ser um polo de produção e formação de conhecimento especializado que atrai estudantes ao nível internacional. Não obstante, tal como a IES 2, esta IES segue a tendência nacional e internacional de uma menor proporção de mulheres estudantes e docentes (com nenhuma mulher no topo da carreira). O “problema do número” também emergiu neste Estudo de Caso como mote para a discussão sobre a necessidade de promover a IG, como se pode ver nas citações seguintes.

Agora, neste momento [...] não há [mulheres Catedráticas] fruto do contexto de serem N homens e um N muito pequenino de mulheres que levou a que naturalmente ainda não tenha havido, mas vai haver. (Homem, Grupo Focal docentes, EC3)

Talvez, haja necessidade, nos primeiros anos, para facilitar o contacto das mulheres, talvez haja a necessidade de haver mais diretoras de curso mulheres, mas como é que isso é possível conseguir, se há duas em dois departamentos [risos]. (Mulher, Líder intermédia, EC3)

À semelhança do Estudo de Caso anterior, a reduzida proporção de mulheres docentes e estudantes nesta IES surge, simultaneamente, como um argumento favorável e contrário à promoção da IG. Mas nesta escola em particular identificaram-se realidades e posicionamentos mais contrastantes. Em parte, o compromisso com a IG é claramente identificado, em consonância com as orientações dos níveis superiores de decisão da Universidade, ainda que a maior centralização da estratégia institucional e o contexto tradicional (tido como de uma “região do interior” do país) sejam apontados como fatores de bloqueio. Parte dos/as participantes menciona a necessidade de passar à prática e de aprofundar as “conversas” institucionais sobre as desigualdades de género, e a implementação de medidas concretas. Mas este grupo refere

igualmente que se depara com inúmeras resistências internas, como se verifica nas citações seguintes.

Eu sinto, na minha Faculdade, que tudo o que é promoção, que para nós é promoção, para eles, eles acham que é forçar, que estamos a forçar, e que queremos igualdade, mas afinal estamos a promover a desigualdade, porque estamos a forçar. (Mulher, Grupo Focal docentes, EC3)

Eu vou sentindo isso, às vezes tocando em determinados assuntos [relativos à IG], torno-me numa voz não desejada. E, lá está, numa situação de concurso em que eu vou ser avaliada por aquelas pessoas que eu estou a criticar por essas ações, eles vão dizer ‘há aqui alguma toxicidade’. Que espero um dia que se perceba que não é. É só, de facto, abordar um assunto que merece ser discutido. (Mulher, Líder intermédia, EC3)

Como é visível nas citações acima, uma das principais resistências internas à mudança advém da inexistência de mulheres em número suficiente para alcançar a paridade nos cargos de decisão e topo da carreira. E, tal como na IES 2, é também frequente a referência a uma evolução “natural”, devido à tendência geral de feminização do Ensino Superior, que não deverá ser “forçada”. Além disso, alguns/mas participantes mencionaram episódios de sexismo e/ou discriminação de género latentes por parte de alguns homens docentes. O peso da tradição e do contexto, tido como endogâmico e “periférico”, são entendidos como fatores que contribuem para a maior resistência à promoção da IG, que só poderão ser ultrapassados com uma mudança geracional, como se constata nos testemunhos abaixo.

Há uma parte dessa geração que está há mais tempo na academia, que aceita e que pensa que temos de mudar o discurso, que temos de fazer alguma coisa [...] nem é o mudar, é... Às vezes ter atenção, é o dizer as coisas e depois notarmos que eles estão ali a pensar e que vão reformular. Mas depois temos um outro lado que é mais resistente, não é? Lá está, são formações de base, são contextos sociais, contextos culturais, são padrões que se repetem, que se perpetuam. E, portanto, tem de acontecer uma mudança geracional, que vai acontecer ciclicamente, também para essas coisas acontecerem. (Mulher, Líder intermédia, EC3)

Concordo [com a intervenção de outra participante do Grupo Focal]. De facto, há pessoas e professores que ainda estão um bocado 'Ok, isto são mulheres o que é que estão aqui a fazer? Engenharia é pr'os homens!' Mas já se começa a notar uma... uma menor diferença nisso. (Mulher, Grupo Focal estudantes, EC3)

De facto, mais do que manifestações diretas de perceções sexistas e/ou discriminação de género, o conjunto de participantes que avança com os argumentos mais desfavoráveis e resistentes à promoção da IG tende a naturalizar e legitimar as diferenças entre mulheres e homens e/ou a desvalorizar as desigualdades de género, através de explicações sobre essas diferenças (biológicas e sociais). Não obstante, como se verifica nos testemunhos acima, os argumentos contrários e as maiores resistências provêm de grupos específicos da IES, particularmente associados à maior antiguidade na instituição. Como este é o principal fator com que os/as participantes explicam as resistências e discriminações, verifica-se uma convergência na crença de que estes problemas, previsivelmente, serão ultrapassados no futuro, num momento oportuno e de mudanças “cíclicas”.

O “peso” da tradição e da resistência interna à desigualdade, a par da necessidade de concretizar os compromissos estabelecidos para a promoção da IG pela Universidade, são os principais problemas identificados pelos/as participantes da IES 3. Vários/as referem uma aplicação prática limitada da estratégia de promoção da IG prevista, especialmente por estar centralizada na Universidade e haver uma comunicação insuficiente com a escola na articulação do Plano IG existente. Além disso, é referido que a disponibilidade para agir e realizar iniciativas de promoção de IG está sobretudo dependente de Recursos Humanos insuficientes. Tal como na IES 2, a maior responsabilização das “poucas” mulheres pelas atividades de promoção da IG (nomeadamente o recrutamento de alunas em escolas, etc.) resulta num esforço e sobrecarga elevados, traduzindo-se em ações pontuais e de menor impacto.

De facto, tanto a intensificação de medidas de IG como o recrutamento de estudantes ou docentes, a progressão na carreira e/ou o acesso das mulheres aos cargos de decisão são necessidades identificadas nesta IES. No entanto, uma eventual resolução destes problemas enfrenta vários desafios, particularmente pela maior distância dos níveis mais elevados de decisão (que ocorrem no âmbito da universidade) e pela existência de resistências internas que impedem uma implementação efetiva dos compromissos estabelecidos. A IG emerge, assim, como um tema controverso, numa cultura institucional com forças favo-

ráveis e contrárias à sua promoção. Este dinamismo traduz-se, manifestamente, numa maior atenção ao tema que poderá, face aos compromissos estabelecidos e investimentos iniciados pelo grupo favorável à promoção da IG, estimular uma concretização mais efetiva das medidas e iniciativas planeadas. Em síntese, a cultura institucional da IES 3 está caracterizada no quadro abaixo.

Cultura institucional de promoção da IG na IES 3/ Escola de Engenharia	
Argumentos a favor	Baixa participação de mulheres estudantes nas áreas das Engenharias e nos lugares de decisão da Faculdade
Argumentos contra	A evolução é “natural” e não deverá ser “forçada”; não há mulheres em número suficiente para cumprir a igualdade
Principal problema	Passar do compromisso institucional (Plano IG Universidade) à prática vs. o peso da tradição e das resistências internas à igualdade
Necessidades identificadas	Atrair mais mulheres para as Engenharias (estudantes e docentes) e cargos de decisão; intensificar as medidas de IG
Disponibilidade para agir	Dependentes de recursos humanos
Compromisso	Existente, mas com aplicação prática limitada; comunicação insuficiente entre as faculdades e a reitoria (centralizado)

ESTUDO DE CASO 4:

A IG COMO DIMENSÃO DA MUDANÇA INSTITUCIONAL EM CURSO

O Estudo de Caso 4 foi realizado numa Escola de Ciências Sociais e Humanidades, que segue a tendência nacional e internacional de uma maior preponderância de mulheres estudantes e docentes nesta área científica. Uma das especificidades desta IES é ter alcançado a paridade nos órgãos de decisão, embora se identifique a manutenção de alguns desequilíbrios nos níveis intermédios. De facto, a IES 4 pauta-se especialmente por uma visão de universidade em transformação, que procura responder aos desafios emergentes, nomeadamente na resposta a uma admissão de mais estudantes externos/as e de outros processos recentes que intensificam a necessidade de modernização da instituição. Nesta Escola, a promoção da IG emerge, assim, como uma dimensão estruturante da mudança institucional em curso, que ambiciona a concretização de metas efetivas para alcançar a igualdade, a inclusão e a diversidade.

Na IES 4, a maior proporção de mulheres estudantes e docentes traduz-se numa tendência para a paridade ao nível dos órgãos de decisão e nos cargos de topo da carreira. Contudo, como referem alguns/mas participantes, a ‘exis-

tência de mais mulheres não equivale a uma igualdade efetiva, designadamente porque não há uma equivalência entre a base de recrutamento e a progressão na carreira, e porque persistem assimetrias nos níveis intermédios de decisão. No fundo, e apesar das políticas que têm vindo a ser aprovadas, a existência de mais mulheres “não soluciona” a desigualdade de género porque muitas vezes as condições “reais” vividas por elas não se coadunam com as metas estabelecidas, como se verifica na citação seguinte.

[...] em muitas situações hoje até as mulheres são maioritárias. Mas o facto de haver mais mulheres não quer dizer que haja igualdade de género, não é? Pronto [risos]. É que depois é o problema de... Há muitas mais mulheres, mas depois quando olhamos para os lugares de Direção, os lugares de topo na carreira, situações dessas, acho que realmente aí a igualdade ainda não está... (Mulher, Líder de topo, EC4)

Ainda assim, o alcance da paridade na IES 4 é ressaltado como um fator importante, que contribui para a construção de uma instituição igualitária quanto ao género, que aspira a ser um exemplo ao nível nacional, como se constata no testemunho abaixo.

Eu acho que, em função daquele, dos dados que enviaram.... Comecei a tentar fazer um diagnóstico da Faculdade, que era uma situação que eu nunca tinha.... Apurado, assim, em pormenor, não é? Era mais a nível impressivo e, realmente, confirma-se, não é? Portanto, a [IES] ajuda a compor a média nacional [quanto à paridade nos órgãos de decisão]. É giro! [risos] (Homem, Líder intermédio, EC4)

O investimento feito pela IES 4 para promover a IG tem sido impulsionado internamente e também pelo compromisso estabelecido ao nível da Universidade. Muitos/as participantes consideram que tem sido feito “um caminho” e identificam que ainda há necessidade de acelerar a implementação de medidas de promoção da IG, especialmente ao nível da prevenção e monitorização. O facto de haver uma maior proximidade da área disciplinar com as temáticas de género, cujos conhecimentos são fonte de aprendizagem e trabalhados em diversos cursos e projetos científicos, contribui para uma maior atenção e familiaridade com o tema. Bastantes participantes mencionam também que a maior consciência sobre a IG tem sido uma consequên-

cia da necessidade de responder às exigências de um corpo discente mais diverso e mais preocupado com a implementação de medidas, especialmente na prevenção do sexismo e da discriminação de gênero, como se verifica nas citações seguintes.

Na [IES] têm acontecido várias manifestações. Expressões públicas de reivindicação de direitos. Portanto, alguma coisa se passa. Temos também notícias na comunicação, na imprensa, não é um caso, são casos de assédio que estão em tribunal. Então alguma coisa se passa. (Mulher, Grupo Focal estudantes, EC4)

Eu acho que entre os estudantes estas questões de gênero estão cada vez... São mais debatidas, há aqui muitos ativistas em prol das questões da inclusão, há grupos estudantis, há o [nome do grupo feminista], há uns grupos.... Enfim, que são realmente muito ativos e eu acho que essas questões se debatem muito. [...] Nós contamos aqui muito com os estudantes. (Mulher, Líder de Topo, EC4)

Existem, ao nível, por exemplo, dos estudantes, núcleos, grupos que muitas vezes estão atentos a essas questões da igualdade de gênero e eles são referidos, eles têm visibilidade, eles estão presentes no espaço institucional da própria Faculdade. (Mulher, Líder intermédia, EC4)

Existe um consenso na IES 4 que as reivindicações e ativismos estudantis têm contribuído para impulsionar as medidas de promoção da IG na IES e, consequentemente, afirmando que os estudantes têm um papel chave como interlocutores nas ações a implementar. Este maior dinamismo é, como seria de esperar, acompanhado por algumas resistências internas, que se pautam mais por serem latentes do que hostis e/ou explícitas.

A resistência interna à mudança advém sobretudo de uma cultura mais conservadora e tradicional, latente em parte do corpo docente e ancorada em estereótipos de gênero. Tal como na IES 3, a antiguidade do corpo docente é mencionada nesta IES como um fator que obstaculiza a implementação de medidas promotoras da IG, como se pode contactar nos testemunhos abaixo.

[Um docente] Fazia comentários sexistas... De todo o tipo de... Era uma espécie de manual do que não devia ser um docente universitário, não

é? [...] E houve uma queixa maciça dos estudantes disso. (Homem, Líder intermédio, EC4)

Acaba por não ser muito fácil porque eu acho que a Universidade é uma instituição muito conservadora, não é? E, portanto, muitos dos nossos colegas, tudo o que seja mudar qualquer coisa, acho que a primeira opção é sempre resistir. (Mulher, Líder de topo, EC4)

[...] esperava que eles [os docentes] fossem mais anti machistas. O simples facto de não ser machista, que é aquela história: ‘nasci de uma mulher, tenho amiga mulher, tenho uma filha...’. Não é suficiente. (Homem, Grupo Focal estudantes, EC4)

Como vemos pelas citações acima, muitos/as participantes realçam que a mudança institucional tem sido desencadeada sobretudo por iniciativa dos/as estudantes que são, simultaneamente, a necessidade e a condição para a transformação de uma IES mais moderna e igualitária. Para além disto, o compromisso com a IG emerge como intrínseco à estratégia institucional e beneficia do apoio de boa parte da comunidade académica. Há uma forte consciência da necessidade de mudança tanto na perceção de estudantes e não docentes como de muitos/as docentes. Isso foi visível, quando um dos docentes participantes contou um episódio da sua trajetória de vida que ilustra esta cultura institucional ainda atravessada por expectativas mais sexistas e baseadas em estereótipos de género, como está patente na citação seguinte.

[A conciliação familiar] Foi complicado, porque em 2005 a minha mulher faleceu e eu tinha... A minha filha mais nova tinha 5 anos e eu lembro-me de um colega meu que se virou para mim e disse ‘Então agora o que é que vai fazer, a sua filha fica com os seus pais, não é?’ E eu disse: ‘Então? A minha filha fica comigo!’ E ele ‘Vai ficar com a sua filha?’ [...] Portanto, a perceção era que eu não iria... E consegui, confesso que não foi fácil, não é? (Homem, Líder intermédio, EC4)

Esta IES pauta-se, assim, por um maior dinamismo e investimento na promoção da IG, ainda que haja uma necessidade de mudança de “mentalidades” e de aceleração das medidas. A resistência interna à mudança e o maior conser-

vadorismo ocorrem num contexto institucional mais consciente das desigualdades de género e que procura responder à necessidade, ativamente assinalada e reivindicada pelos/as estudantes, de se transformar numa instituição igualitária e moderna. A promoção da IG nesta IES traduz-se, assim, numa dimensão pertinente da mudança institucional em curso, enquanto um eixo estruturante da sua estratégia e definição de metas. Em síntese, a cultura institucional da IES 4 está caracterizada no quadro abaixo.

Cultura institucional de promoção da IG na IES 4/ Escola de Ciências Sociais e Humanidades	
Argumentos a favor	É necessário responder às novas necessidades e a IG é uma dimensão pertinente da transformação institucional em curso
Argumentos contra	Não se aplica porque há uma predominância de mulheres
Principal problema	Resistência à mudança e conservadorismo
Necessidades identificadas	Mudar mentalidades e acelerar a implementação de medidas
Disponibilidade para agir	A IES está a implementar o Plano IG ao nível da Universidade
Compromisso	Intrínseco à estratégia institucional

3.2. Culturas institucionais e modalidades de promoção da IG

A análise das quatro culturas institucionais de promoção da IG nas IES dos Estudos de Caso permite-nos uma abordagem comparativa e uma melhor compreensão sobre como ocorre a mudança e sobre as diferentes disponibilidades e motivações existentes na implementação de medidas.

Em primeiro lugar, verifica-se que a mudança institucional para garantir a IG nas IES foi fomentada de diferentes formas pela pressão do contexto externo. A existência de mais políticas públicas no Ensino Superior, de critérios nas fontes de financiamento e de requisitos associados às práticas de produção do conhecimento com uma perspetiva de IG implicaram uma adaptação das IES, exigindo, nomeadamente, um esforço de recolha de dados desagregados, a elaboração de Planos IG, a inclusão da dimensão de IG nos projetos científicos, etc.

Outra razão importante para a valorização desta necessidade de promoção da IG nas IES foi a sua priorização tanto nas orientações políticas internacionais (nomeadamente na ERA, *European Research Area*, nos ODS, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, etc.) como nos sistemas de classificação e avaliação internacional do setor científico e do Ensino Superior (como o *ranking* do *Times Higher Education* ou os relatórios *She Figures*, da Comissão Europeia). A promoção da IG como prioridade resulta, em parte, do facto de se ter tornado um elemento decisivo da reputação institucional, num quadro de maior pressão para a compe-

tição entre IES, tanto a nível nacional como internacional, sob pena de acederem a um maior número de recursos e atraírem um número suficiente de estudantes.

Por último, o crescente reconhecimento, discussão e visibilidade das diversas desigualdades de género, em geral e no Ensino Superior, tem contribuído para uma maior consciência da importância de promover medidas e para a conceção de uma universidade que deverá ser, simultaneamente, responsável pela sua implementação e um modelo de cidadania e igualdade.

Como vimos na análise de cada Estudo de Caso, estas pressões externas foram sentidas de modos distintos nas quatro IES, dependendo em grande medida das suas culturas institucionais. O investimento numa universidade de “vanguarda” que toma a IG como um elemento estruturante na transformação e modernização institucional foi mais visível na IES 3 e na IES 4, enquanto a IES 1 estava mais interessada no “potencial estratégico” da IG para o posicionamento internacional. Já no caso da IES 2, estas pressões são sentidas como uma “novidade”, mais geradora de uma maior sensibilização para o tema do que propriamente de uma abordagem efetiva ou priorização.

Tendo em atenção os critérios estabelecidos na construção da amostra e usados para a seleção destas quatro IES, não identificámos diferenças substantivas ao nível regional. As especificidades associadas à dimensão da IES e à sua composição ao nível do corpo docente, não docente e discente sobressaíram como fatores mais relevantes nas explicações das desigualdades, podendo atenuar ou reforçar as possibilidades de implementação de medidas. Neste âmbito, a comparação entre a IES 2 (politécnico) e a IES 3 (universitário) permitiu aferir alguma relação das modalidades de promoção da IG com as visões distintas de cada instituição, mas que estavam especialmente ancoradas nos objetivos e necessidades diferentes das suas comunidades académicas. Contudo, o facto de em ambas as IES haver um contingente reduzido de mulheres (docentes e estudantes) sobressaiu na análise como um fator mais decisivo, tanto para a perceção da IG como para a disponibilidade para implementar medidas efetivas.

Com efeito, os dados recolhidos nas IES sobre as perceções das desigualdades de género e o potencial de mudança e promoção da IG revelaram uma maior dependência das culturas institucionais, particularmente o número de mulheres existentes e as áreas científicas predominantes. Foi possível identificar variabilidade e diversidade interna em cada IES, porém, também um efeito indireto das áreas disciplinares. Ou seja, verificou-se tendencialmente um maior reconhecimento da necessidade e/ou interesse na promoção da IG na instituição nos/as participantes que estavam mais familiarizados com os estudos de género enquanto área de conhecimento e aprendizagem.

Como foi possível constatar nas evidências apresentadas acima, as diversas resistências explicitadas e/ou mencionadas nos quatro Estudos de Caso estiveram associadas, por um lado, a uma menor proximidade com os factos das desigualdades e, por outro lado, às condições objetivas para a promoção e concretização da IG na IES. Nas IES com menor número de mulheres e de Recursos Humanos, a desvalorização ou minimização da necessidade de medidas de IG foi mais explicitada. Apesar disto, e ainda que as dinâmicas de resistência variem nestas quatro instituições, identificou-se em todas a persistência de lógicas de poder e a prevalência (manifesta ou latente) de sexismo e discriminação nos ambientes académicos.

Em síntese, as diferentes modalidades de promoção da IG nas quatro IES e a sua relação com as culturas institucionais estão caracterizadas no quadro abaixo.

As culturas institucionais de promoção da IG nas quatro IES			
IES 1	IES 2	IES 3	IES 4
A Igualdade de Género numa lógica instrumental	A Igualdade de Género como preocupação recente e externa à instituição	A Igualdade de Género como tema controverso	A Igualdade de Género como dimensão da mudança institucional em curso
IG assume-se como objetivo instrumental/funcional	IG é um tema recente e contestado, e a IES tem dificuldades em implementar medidas	IG suscita divergências e tensões internas	IG é um compromisso a todos os níveis, mas suscita algumas reações
Aposta na diversidade e inclusão em geral e no posicionamento internacional	Recurso às orientações ao nível do Politécnico	Necessidade de recursos e ultrapassar resistências	Reforço e empenho na concretização da Igualdade de Género

3.3. Notas finais

Em jeito conclusivo, é possível verificar que os Estudos de Caso possibilitaram uma maior compreensão sobre como as desigualdades de género são percebidas em cada IES, as diferentes razões para a promoção de medidas relativas à IG e a sua relação com as culturas institucionais existentes.

Consideramos, como referido inicialmente, que a abordagem de investigação-ação seguida pela equipa do Projeto GE-HEI surtiu efeitos pedagógicos, que foram manifestados em diversos momentos. De facto, além de ter permitido estabelecer uma rede alargada de atores chave empenhados na promoção da IG, a estratégia adotada na condução dos Estudos de Caso foi frequentemente valorizada pelos/as participantes, como se constata nos testemunhos abaixo.

Obrigado também. Porque aprendi alguma coisa. Às vezes a pessoa não está atenta a algumas questões e foi útil falar com vocês [Equipa CIEG]. Também aprendi alguma coisa. (Homem, Líder Intermédio, EC1).

Na área da Engenharia, aliás, tive curiosidade de ver a Folha Informativa, que vocês enviaram e que agradeço, não fazia ideia do tipo de estudos que estão a passar, não é? (Mulher, Líder intermédia, EC2).

Há certas coisas que estamos a falar aqui, em que estou a pensar nelas a primeira vez, não sei se estão a ver [risos], se calhar, nunca fizeram parte das minhas preocupações estar a pensar nelas. (Mulher, Grupo focal docentes, EC3).

O importante é estarmos a pensar sobre isso, não é? Precisamente para melhorar este comportamento [de discriminação de género]. (Mulher, Grupo focal estudantes, EC4)

A necessidade de discutir o tema e de aprofundar o conhecimento sobre as desigualdades de género foi apontada diversas vezes como um passo importante para pensar e planear uma estratégia efetiva na resolução dos problemas identificados. Nesse sentido, a opção adotada de “convidar” à participação e discussão apresentou um maior potencial para lidar com a resistência institucional à mudança. Tal como se verificou em projetos anteriores neste âmbito, com os quais tivemos a oportunidade de retirar lições e aperfeiçoar os modos de intervenção, o compromisso institucional com a promoção da IG passa por envolver toda a comunidade académica e o seu reconhecimento como uma área de conhecimento, que requer aprendizagens e investimentos de longo prazo.

4 PERSPETIVAS DE DIRIGENTES FACE À PROMOÇÃO DA IG NAS IES

Introdução

Este capítulo sintetiza as principais tendências encontradas nas entrevistas semiestruturadas realizadas a 28 líderes de Instituições de Ensino Superior (doravante IES), do subsistema público, pela Equipa do CIEG.

As vinte e oito entrevistas podem dividir-se em dois grupos, em função dos cargos ocupados: 16 Líderes de Topo (Reitorias ou Direções de IES) e 12 Líderes Intermédios/as que desempenhavam cargos de decisão em órgãos de Direção (Subdiretores/as e/ou responsáveis pelos Conselhos científicos e/ou Pedagógicos, recolhidas no âmbito dos Estudos de Caso, analisados no capítulo anterior).

As entrevistas tiveram como principal objetivo compreender como é que atores chave em cargos de decisão das IES percecionam as desigualdades de género (tanto na Sociedade Portuguesa, como no Ensino Superior) e como é que avaliam a necessidade de medidas de Igualdade de Género (a disponibilidade para agir, no domínio da promoção e implementação de medidas IG, nas suas IES). Seguiram um guião com 18 questões que cobriam quatro dimensões principais e respetivas sub-dimensões:

- 1) *Perceções de Igualdade de Género* (em geral, na IES e especificamente sobre obstáculos na IES);
- 2) *Opiniões sobre estratégias a promover*;
- 3) *Práticas relacionadas com a Igualdade de Género* (implementadas e previstas/planeadas);⁹ e
- 4) *Percurso Pessoal*.

⁹ Para aprofundar esta dimensão, entre outras questões, o guião de entrevista incluía duas vinhetas com comentários de situações que podem ocorrer na IES, baseadas em testemunhos de outras pesquisas portuguesas. A primeira referia-se ao fenómeno de fechamento institucional do poder através da manutenção de redes de contacto e de confiança entre homens académicos e que é impeditiva da entrada das mulheres em órgãos de liderança. A segunda situação mencionava a pressão exercida a um funcionário de uma IES para decidir pelo não usufruto do direito à licença parental e o estigma das masculinidades cuidadoras.

As entrevistas foram conduzidas *on-line*, via *zoom*, havendo uma primeira fase de recolha (entre 6 de maio e 13 de julho de 2020) e uma segunda fase (durante a realização dos Estudos de Caso, que decorreu de 18 de maio de 2021 a 28 de fevereiro de 2023).

Assim que a data da entrevista se confirmava, era enviada uma Folha Informativa a cada entrevistado/a. Nesta síntese, preparada pela equipa, constavam alguns dados comparativos sobre o Ensino Superior, informação sobre obstáculos à promoção da Igualdade de Género e sobre medidas de promoção que têm sido tomadas nas instituições de Ensino superior em vários países do mundo. O envio desta informação prévia enquadrava-se na abordagem pedagógica que norteou o projeto desde o início. Assim, o objetivo era o de evidenciar que os Estudos de Género configuram um campo de análise científica, partilhando algum conhecimento sobre o tema de modo a iniciar/aprofundar um processo de sensibilização e informação e, ainda, deixar pistas de reflexão e aprofundamento posterior. Deste modo, o contacto com o tema não se esgotava no momento da entrevista, ganhando lastro junto do nosso/a interlocutor/a ou mesmo na instituição a que ele/a pertencia. Esta abordagem pedagógica foi, aliás, encarada como muito positiva pela maioria das/os entrevistadas/os, que referiram terem lido com interesse a referida Folha Informativa, antes da realização da entrevista ou que se mostraram disponíveis e interessados/os em fazê-lo após o processo de inquirição, para conhecer as evidências existentes e potenciais estratégias de intervenção.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento verbal de todos/as os/as entrevistados/as, que responderam livremente e a quem foi dada oportunidade de adicionar comentários e temas que consideravam pertinentes. Tiveram uma duração média de 75 minutos e foram objeto de transcrição integral e posterior análise de conteúdo através do *Maxqda 2022*[®].

Num primeiro momento, as entrevistas foram alvo de análise para a identificação de principais tendências, revelando um conjunto de diferenças e semelhanças. As tendências encontradas nos discursos foram analisadas tendo por referência as pesquisas e literatura existente sobre o tema. De seguida, considerando que, entre outras coisas, as lideranças se distinguiam no conhecimento que dispunham sobre o tema, na importância relativa que atribuíam ao mesmo, ou na identificação das causas para a desigualdade de género, e que estas perceções se articulavam com a sua disponibilidade para agir sobre a problemática da IG na IES, organizaram-se os padrões encontrados recorrendo à ferramenta weberiana de “tipo ideal”, identificando-se três tipos de posicionamento face à IG nas IES, para as 28 lideranças inquiridas: *Apoiantes*; *Ambivalentes* e *Resistentes*. Seguindo esta tipologia, aprofundamos abaixo os diferentes graus de conhe-

cimento, interesse e disponibilidade para implementar medidas mencionados pelas/os vinte e oito líderes entrevistados/as para este estudo.

No seu conjunto, a amostra de lideranças entrevistadas apresenta uma distribuição heterogénea quanto ao sexo, proveniência, nível de decisão e área científica, como se pode verificar no quadro abaixo.

Caracterização de participantes		Tipos de posicionamento identificados			Total
		Resistente	Ambivalente	Apoiante	
Total		6	13	9	28
Sexo	Mulheres	2	6	4	12
	Homens	4	7	5	16
Nível decisão	Liderança Topo	3	8	5	16
	Liderança Intermédia/ outra	3	5	4	12
Região	Norte	0	5	1	6
	Centro	3	4	3	10
	Sul	3	4	5	12
Área Científica (CNAEF, 2005)	Artes e Humanidades	0	4	0	4
	C. Sociais, Comércio e Direito	1	4	5	10
	Ciências, Matemática e Informática	3	2	0	5
	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	2	2	1	5
	Agricultura	0	0	2	2
	Saúde e Proteção Social	0	1	0	1
	Serviços	0	0	1	1

4.1. Processos e mecanismos geradores de desigualdade de género no ensino superior e formas de os combater: o que nos diz a literatura

As desigualdades de género na academia, os mecanismos que lhe estão subjacentes e as modalidades de ação para os combater e ultrapassar, têm sido temáticas exploradas na pesquisa nacional e internacional. Esta literatura (ex. Rosa et. al., 2021; Carvalho & Diogo, 2018; Carvalho & Machado-Taylor, 2010) tem demonstrado como a persistência de uma visão da universidade enquanto espaço neutro e meritocrático, logo não genderizado, tem contribuído para obscurecer os processos que produzem e reproduzem a segregação de género horizontal e vertical nas instituições de ensino superior e promovem a desvalorização de uma agenda que contemple ações proactivas em favor de maior igualdade.

Sustentadas numa revisão de literatura internacional, Carvalho & Diogo (2018) apontam cinco fatores que podem ajudar a explicar o afastamento das mulheres de cargos de liderança. São eles:

- i. a divisão genderizada do trabalho, que leva as mulheres a assumirem mais a docência do que a investigação, atrasando o seu progresso na carreira, ao mesmo tempo que as representa como menos disponíveis para papéis de liderança, pela mais elevada carga de trabalho doméstico que ainda assumem no espaço privado;
- ii. os enviesamentos de género, conscientes e inconscientes, que são transversais a todas as fases da vida académica e resultam num não reconhecimento das competências e capacidades das mulheres (Gvozdanović & Bailey, 2021);
- iii. a associação entre masculinidade e as competências necessárias a uma liderança sénior (produtividade, competitividade e estratégia);
- iv. o “greedy work”, i.e. a necessidade de dedicação pessoal e de elevada disponibilidade para alcançar os objetivos institucionais; e
- v. os desafios da conciliação entre vida profissional e social, sempre entendidos como mais exigentes para as mulheres do que para os homens.

Segundo as autoras, estes processos, longe de se atenuarem, tendem a agudizar-se no contexto da crescente neoliberalização da universidade e consequente imposição de modelos de governança sustentados por uma ideologia de “excelência”, que responsabiliza cada indivíduo pelo seu próprio sucesso. Também Husu (2021) chama a atenção para a necessidade de olhar para os quotidianos das culturas académicas, de modo a captar aspetos subtis e complexos que requerem uma discussão e reflexão mais profundas. Propõe, deste modo, uma interrogação sistemática sobre “o que não acontece” nas carreiras das mulheres, nas interações e culturas académicas e que impactos é que esses “não acontecimentos” têm nas suas aspirações, nas carreiras, nos ambientes de trabalho e nos processos de produção de conhecimento.

Com efeito, verifica-se um predomínio masculino nas posições de liderança das IES portuguesas (Cabrera, 2019; Carvalho & Diogo, 2018) com fortes assimetrias na hierarquia académica, a par de uma lenta progressão na carreira, que é tendencialmente mais desfavorável para as mulheres. Como vimos no capítulo dois, as mulheres portuguesas estão sub-representadas em lugares de decisão das IES, constituindo apenas 19% nos cargos de Reitoria/Direção em 2020/2021 (DGEEC). A estes padrões de segregação vertical acrescem desigualdades resultantes da segregação horizontal, verificando-se uma assimetria ainda maior em áreas científicas com menor contingente feminino, como é o caso das Engenharias e Tecnologias (que são financeiramente mais atrativas).

Apesar destas desigualdades persistentes, têm-se observado alguns avanços que em grande medida são tributários aos esforços de implementa-

ção de metas e políticas de IG nos contextos académicos (Rosa et. al., 2021). A questão que se coloca é, pois, como agir para acelerar a mudança, que tem sido demasiado lenta para alcançar a IG?

Bailey e Drew (2021) afirmam que experiências anteriores de promoção de IG no Ensino Superior demonstraram a importância de uma abordagem *top-down* e do compromisso das lideranças para a promoção da IG e da mudança institucional. As autoras salientam que a mudança institucional só ocorrerá no longo prazo e apontam para o “processo de cascata” como a estratégia mais eficaz. Ou seja, a adoção de um Plano para a Igualdade com lideranças comprometidas e que envolvem, a partir de cima, os restantes níveis da IES. Estabelecer um sentido de urgência, possuir uma liderança forte e o apoio visível de elementos-chave da hierarquia organizacional (líderes e *stakeholders*) são, assim, apontados como aspetos decisivos para uma mudança efetiva transformadora de culturas institucionais promotoras da IG nas IES.

Também Carvalho e Diogo (2018) lembram que é necessário transformar as culturas organizacionais de modo a torná-las mais sensíveis ao género e mais apelativas à liderança para outras mulheres.

Sabe-se, por experiências anteriores de implementação de ações de IG no E. Superior (ex. Projeto FESTA, Sağlamer et al., 2016), que a manifestação de resistências às mudanças institucionais é comum. Com efeito, “a mudança ameaça as pessoas”, a oposição à mudança é frequente e a implementação de políticas de IG implica o confronto com a “inércia organizacional” de género das IES (Husu, 2013). Neste sentido, precisamente porque “a mudança precisa de tempo” (Sağlamer et al., 2016), compreender o carácter e a dinâmica das resistências é também vital para a sua prevenção e redução, bem como para dismantelar as desigualdades sistémicas de género que persistem nas IES. Hiatos sistematicamente identificados nesta literatura e para os quais se procuraram respostas, com a análise apresentada neste capítulo.

4.2. Resultados

Principais tendências dos dados recolhidos (semelhanças e diferenças): fundamentos para a construção da Tipologia

Começando por analisar algumas tendências gerais encontradas, destaca-se desde logo como dado relevante, a maior atenção prestada ao tema da Igualdade de Género pelas lideranças inquiridas, relativamente ao que vem sendo reportado em investigações anteriores (Carvalho et. al., 2013; Carvalho et. al. 2012; Carvalho & Machado-Taylor, 2010; Cabrera, 2019). De uma forma geral, as e os entrevistados dão conta da transformação ocorrida na sociedade portuguesa,

principalmente desde 1974, considerando que houve uma evolução positiva no sentido de uma maior IG. Reconhecem, não obstante, a persistência de desigualdades, especialmente na esfera cultural e relativas ao desempenho diferenciado de papéis de género. A visibilidade do tema nos discursos destas 28 lideranças contrasta, assim, com os estudos anteriores em que era identificado maior desconhecimento ou reduzida importância atribuída ao tema por parte de atores chave do Ensino Superior português.

As/os participantes divergem, contudo, relativamente à perceção desta realidade especificamente no contexto do Ensino Superior, particularmente em relação:

- à existência de desigualdades de género nas IES (distinguindo-se particularmente entre a perceção de um contexto académico “imune” ou, pelo contrário, “permeável” às desigualdades de género);
- à necessidade de dar relevância ao tema (variando entre ser um tema irrelevante, uma prioridade entre outras, um assunto cada vez mais visível e/ou estratégico e/ou uma necessidade urgente);
- e, finalmente, quanto à necessidade de implementar medidas e quanto à avaliação da sua eficácia (divergindo entre considerarem não ser necessário agir, terem dúvidas/ ceticismo sobre como agir ou avaliarem como importante e necessária uma ação sistemática e/ou *top-down*).

Face às diferentes perspetivas encontradas revelou-se, pois, pertinente construir uma tipologia que captasse os diferentes posicionamentos face à promoção da IG no E. Superior. A categorização encontrada permitiu, assim, distinguir entre posicionamentos de *Apoiantes*, *Ambivalentes* e *Resistentes*.

Identificar atitudes de resistência, apoio ou ambivalência em relação à igualdade de género no contexto académico, permite-nos discutir como as lideranças diferem em termos de conhecimento, interesse e disponibilidade para promover a IG e, simultaneamente compreender estas diferenças em função dos diferentes contextos em que elas assumem lugares de responsabilidade, tomando em consideração aspetos como as diferentes áreas disciplinares de formação e atividade destes/as decisores/as e as suas experiências de vida. Passamos, assim, de seguida, à apresentação detalhada de cada um dos tipos identificados, a partir de cinco dimensões analíticas:

- a) a perceção sobre IG na Sociedade Portuguesa e no Ensino Superior em geral;
- b) a perceção sobre desigualdades de género e/ou obstáculos à promoção da IG nas respetivas IES;

- c) o Papel das IES na promoção da IG e a Agenda IG;
- d) a necessidade de medidas e/ou de uma estratégia de promoção da IG na IES; e
- e) as atitudes das lideranças.

Perceção sobre a Igualdade de Género na sociedade portuguesa e no ensino superior

De um modo geral, as e os líderes **Apoiantes** consideram que, apesar dos avanços conseguidos nas últimas décadas, persistem profundas desigualdades na sociedade portuguesa e que o Ensino Superior é um “espelho” dessa sociedade, ou seja, que é também permeável às tais desigualdades, como se verifica nas citações seguintes.

Eu diria que os dados demonstram que continua a existir desigualdade de género na sociedade portuguesa. Eu diria apesar do caminho percorrido, e dou genericamente dois exemplos. O primeiro é a desigualdade salarial. Acho que é evidente que, para o mesmo tipo de funções e sobretudo funções de topo, nota-se uma desigualdade salarial, apesar de todo o crescimento do número de mulheres licenciadas, mestres e doutoradas na sociedade portuguesa nos últimos anos. Eu diria, é um bocado paradigmático Portugal provavelmente tem das taxas maiores em termos de mulheres doutoradas na União Europeia. Isso é um exemplo muito claro de que a competência do trabalho realizado é fundamental, mas depois o acesso, quer as posições, quer em termos salariais, isso não se verifica. (Líder de Topo, Homem, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito)

Eu penso que o cenário da academia é um espelho do cenário... imposto, vou dizer assim, ou se calhar... presente, na sociedade em geral. Portanto, é um espelho desse contexto que é profundamente misógino, ainda. Portanto, existe, efetivamente, uma discussão muito longa a fazer, alteração de mentalidades muito profunda (...) Todas estas situações de alguma desvantagem, ou de algumas injustiças, ou de alguma desigualdade, tudo isto é o espelho daquilo que a sociedade é. A sociedade está estruturada de forma desigual. E, portanto, em todas as suas ramificações, vai naturalmente haver um eco desta mesma estruturação. (Líder intermédia, Mulher, Centro, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção)

Já as lideranças do tipo **Ambivalente**, reconhecendo tanto a persistência das desigualdades de género na sociedade portuguesa, como uma evolução histórica positiva, consideram que, apesar de tudo, o Ensino Superior é um espaço mais igualitário do que outros contextos e sectores sociais, como se pode ver nas citações seguintes.

No contexto social, a sociedade portuguesa eu direi que há ainda muita desigualdade. Há uma igualdade formal afirmada desde logo em 76, mas que está a ser construída materialmente há muitos anos. É um processo que ainda não terminou. (...) [Mas] julgo que no presente na academia, tal como ela funciona, não encontro obstáculos sérios ao tratamento igual. (Líder de Topo, Mulher, C. Sociais, Comércio e Direito)

Acho que a igualdade de género [na sociedade portuguesa] basicamente não existe. Nós temos um programa [...] que revelou alguns dados: há mais mulheres a entrar nas empresas. Sessenta e tal por cento. [...] Mas, depois, há cerca de 6% que chegam ao topo da pirâmide organizacional. É paradigmático. [...] [Mas na IES] não vejo que haja desigualdade. O que eu sinto é que muitas mulheres perante situações onde podem ficar expostas, ao invés de as verem como oportunidades, que muitas vezes os homens assumem como oportunidades, vejo as mulheres a retraírem-se. Não sinto que não hajam oportunidades. (Líder intermédio, Homem, C. Sociais, Comércio e Direito)

Tal como os tipos Apoiante e Ambivalente, as e os líderes categorizados como **Resistentes** consideram que a sociedade portuguesa evoluiu e melhorou relativamente às desigualdades de género face ao passado. Veem, porém, o Ensino Superior como um contexto mais igualitário do que outros contextos sociais, em que identificam a manutenção de algumas desigualdades, como ilustram os testemunhos abaixo.

Como não nasci agora, tenho sempre uma perspetiva evolutiva. Quando eu era muito pequeno lembro-me de haver escolas separadas por sexo. Hoje em dia isso parece uma aberração. E, portanto, parece-me que a sociedade portuguesa evoluiu muito bem nesse sentido. (Líder de Topo, Homem, Sul, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção)

Quer dizer, se tivéssemos a falar do que é que acontece noutras áreas do mundo [a desigualdade de género] preocuparia certamente. Acho que ainda há situações em Portugal que são preocupantes, sim. No meio

*universitário, que eu conheça, não acho que haja imensa preocupação.
(Líder intermédia, Mulher, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito)*

Identificação de desigualdades de género e/ou obstáculos na promoção da IG nas respetivas IES

Se, de uma maneira geral, e ainda que em diferentes graus, as pessoas inquiridas concordam que persistem desigualdades de género na sociedade portuguesa, surgem opiniões bastante discordantes no que se refere à apreciação das Instituições em que estas e estes líderes se inserem e sobre os fatores específicos que podem gerar tais desigualdades. Assim, no tipo **Apoiantes** há uma clara identificação de fatores internos e externos de desigualdade de género nas respetivas IES e o reconhecimento das dificuldades de mudança dos ambientes académicos, como se pode constatar nas citações abaixo.

Eu acho que um dos maiores obstáculos à igualdade de género continua a ser questão da família. Dos filhos principalmente. Esse para mim continua a ser o maior obstáculo. (Líder de Topo, Mulher, Sul, Agricultura)

Acho que o principal obstáculo é pelo facto de os cargos diretivos, ao nível das categorias superiores de professores, terem um peso maior de homens do que de mulheres. Acho que este é o principal obstáculo. E termos também uma geração ainda mais antiga que vê essa questão da desigualdade de género de forma diferente. Que são contra políticas que promovam a discriminação positiva. (Líder intermédio, Homem, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito)

Eu acho que há um tempo que as pessoas dedicam à investigação que possivelmente é mais difícil para as mulheres do que para os homens. Porque elas partilham mais uma série de outras atividades. E, portanto, pode ser mais difícil. Nomeadamente, os filhos, a lida da casa, etc. Um homem que esteja muito investido em subir na carreira pode mais facilmente dedicar mais tempo à investigação, viajar mais para ter contatos com colegas de investigação, parceiros, networks, etc., do que uma mulher. (Líder intermédia, Mulher, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito)

Já o tipo Ambivalente, não negando categoricamente a existência de algumas desigualdades, tem dificuldades na identificação de fatores específicos que sejam promotores dessas desigualdades na sua IES, como se verifica nas citações seguintes.

Não vejo. Conscientemente, não vejo... [obstáculos à concretização da IG na IES]. (Líder de Topo, Mulher, Norte, Artes e Humanidades).

Na minha instituição, fatores que sejam obstáculo à igualdade de gênero... Eu não estou, quer dizer, explicitamente, não estou a ver. (Líder intermédio, Homem, Sul, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

É que eu não sinto que haja barreiras na minha instituição que tenham a ver com o gênero. (Líder de Topo, Mulher, Norte, C. Sociais, Comércio e Direito).

Finalmente, o tipo **Resistente** não encara o gênero como um fator de desigualdade ou, considera que a existirem, as desigualdades de gênero nas IES são provocadas por fatores externos à sua IES, como se constata nos testemunhos abaixo.

[O Ensino Superior] ainda tem notas de assimetria para os dois lados. Os cursos que são para rapazes e os cursos que são para meninas. Ainda há algumas coisas muito marcadas na sociedade. Tem a ver com tradições, com portas que foram abertas. Uma mulher podia ir para Farmácia, não podia ir para Medicina. Eu ainda me lembro de ouvir essas conversas. Portanto, era natural que em Farmácia houvesse uma invasão muito grande. Houve um desequilíbrio. Era a porta que a sociedade aceitava. Ainda há estes restos de desequilíbrio no Ensino Superior. Nas Engenharias Mecânicas, mas cada vez menos. (Líder de Topo, Homem, Sul, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção)

Eu acredito e volto a reforçar que a questão cultural ainda é um forte fator que leva muitas vezes a esta desigualdade [nos cargos de decisão]. (Líder de Topo, Mulher, Centro, Ciências, Matemática e Informática)

Vejo, se calhar, por vezes algumas dificuldades nalgumas colegas, vi algumas dificuldades por exemplo em tirar o doutoramento, precisamente por uma questão cultural de ter, se calhar, uma maior carga familiar, tratar dos filhos, etc... Isso se calhar notei um pouco, devido se calhar às posições dos maridos, mas não vejo que fosse algum problema institucional digamos assim. (Líder intermédio, Homem, Sul, Ciências, Matemática e Informática).

Na minha perceção, pelo menos aqui na Faculdade, não vejo as questões de gênero como um fator que favoreça ou impeça alguém de progredir

mais rapidamente. (Líder de Topo, Homem, Centro, Ciências, Matemática e Informática).

Neste tipo Resistente, até foi possível encontrar posicionamentos que reconheciam a existência de desigualdades, mas “inversas”, isto é, que tendiam a prejudicar os homens, como se pode ver no testemunho seguinte.

Em termos de estatísticas de acesso ao Ensino Superior. Como eu digo, eu aí o que me preocupa é o contrário. É não haver homens. É: o que é que a gente faz no ensino secundário e no ensino básico que leva a que haja muito mais desistências de rapazes do que de raparigas ao longo do sistema de ensino. E, portanto, aí eu estou preocupada a outro nível. (Líder intermédia, Mulher, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito).

Sobre o papel das IES na promoção da IG e a agenda IG

Conhecidas as perceções das e dos inquiridas/os sobre o estado da Igualdade de Género, quer no contexto da sociedade portuguesa, quer nas IES, bem como as suas perspetivas sobre os fatores que poderão estar na origem de persistentes desigualdades, procurou-se também compreender como é que as lideranças viam a agenda da Igualdade de Género e o papel das IES na promoção da mesma.

Para as e os **Apoiantes**, a Agenda da IG é prioritária e fundamental e as IES têm um papel enquanto modelo indispensável a cumprir neste domínio, havendo bons exemplos internacionais que podem ser seguidos, como se verifica nas citações abaixo.

[É preciso mudar?] Sim, em todo o lado [risos]. É urgente, é emergente, é incontornável. (Líder intermédia, Mulher, Centro, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

As universidades têm muita visibilidade, e dando também o exemplo com políticas que encorajem a Igualdade de Género podem ter efeitos positivos para o resto da sociedade. Como instituições de exemplo. (Líder intermédio, Homem, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito).

Eu acho que as IES, se não forem elas próprias primeiro a cumprir e a fazer, e depois a dar o exemplo.... Devem ter um efeito visível de que fazem isso, que é para ter um efeito de mimetismo na sociedade. E, neste caso, sem qualquer tipo de visão hierárquica, mas aqui uma decisão top-

down pode e deve ser colocada. A obrigatoriedade em termos legais e em termos morais. (Líder de Topo, Homem, Centro, Serviços).

As lideranças de tipo **Ambivalente** reconhecem também um papel para as IES neste domínio, que é sobretudo formativo e de cidadania, como se verifica nas citações seguintes.

Se acho que a escola deveria promover isto? Não sei. Eu acho que isto tem que vir ainda de mais cedo do que nas universidades. [...] Mas, enfim, não acho que se deva desprezar o papel das universidades nessa formação cívica. (Líder intermédio, Homem, C. Sociais, Comércio e Direito).

A minha resposta é sim, porque eu acho que o trabalho que as universidades têm que fazer é deixarem de ser só um centro de aprender uma série de teorias para serem centros de facto de desenvolvimento das pessoas. E eu levo isso muito a sério. (Líder de Topo, Homem, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito).

No entanto, para estes e estas líderes, a Agenda IG é vista sobretudo como um imperativo formal, e por isso de algum modo “inevitável”, ainda que nem sempre se saiba bem como fazer para a implementar, como se verifica nos testemunhos abaixo.

Eu creio que está a haver novamente uma recomendação nesse sentido [lei da paridade] e é importante. É também: temos que atender a isto senão pode ser notado que nós não estamos a atender. (Líder de Topo, Mulher, Norte, Artes e Humanidades).

O que eu noto é que às vezes, quem está em posições hierárquicas é quase, é como se fosse "agora está na moda vamos falar nisto, temos que alcançar isto", mas não dizem como, e depois nós é que temos que inventar uma forma de lá chegar. (Líder intermédia, Mulher, Sul, Ciências, Matemática e Informática).

Já o grupo de líderes do tipo **Resistente**, atribui um reduzido papel às IES na promoção da igualdade de género e desvaloriza a relevância da Agenda da IG face ao conjunto de outras necessidades e prioridades que se colocam a estas instituições, acentuando, em oposição, o valor da meritocracia, que segundo estes/as líderes deve prevalecer no contexto académico, como ilustram as citações abaixo.

No meu programa de candidatura eu escrevi qualquer coisa em que me declarava frontalmente contra qualquer espécie de discriminação com base em qualquer tipo de argumento que não seja o mérito pessoal de cada um dos intervenientes. Portanto, isso é um princípio a que eu gosto de aplicar quando faço as minhas intervenções. Sem ter uma preocupação especial com as questões de género, mas tendo sempre presente que o fundamental é ter uma ideia e uma avaliação do mérito de cada uma das pessoas independentemente de todas as outras opções que possam ter. (Líder de Topo, Homem, Centro, Ciências, Matemática e Informática).

Se tiver é um papel muito reduzido. Acho que já chegam, os estudantes já chegam numa idade em que nessa perspetiva já é um estudante formado, e, portanto, e dificilmente temos algum papel nesse sentido. [...] em termos de respeitar o género, aí já não vejo que tenhamos um grande papel a fazer, a desempenhar. (Líder intermédio, Homem, Sul, Ciências, Matemática e Informática).

Há outras temáticas que também merecem atenção [institucional]. Com isto quero dizer que, ok, não vamos pôr agora toda a nossa capacidade produtiva nisso. É importante. É, mas não podemos viver só em torno disso, há outras problemáticas também igualmente importantes. (Líder intermédio, Homem, Centro, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

Necessidade de medidas e/ou de uma estratégia de promoção da IG nas IES

Com diferentes visões sobre o papel que as IES devem assumir na promoção da IG, os três tipos de liderança diferem também quanto à perceção sobre a necessidade de agir e as medidas a tomar.

Deste modo, sem surpresa, encontramos nas e nos líderes do tipo **Apoiante** a convicção de que é necessária uma intencional e sistemática atuação que envolva medidas *top-down* mas também *bottom-up*, pois todas são necessárias. Estes e estas líderes mostram-se inequivocamente favoráveis a sistemas de quotas, acreditando que a mudança tem de partir das lideranças e de dentro das instituições para fora. Revelam também vontade de aprofundar o seu conhecimento sobre as desigualdades de género no Ensino Superior e sobre estratégias de intervenção para criar uma cultura de transformação contínua e conseqüente, considerando que o investimento na promoção da IG tem retorno e é preciso passar do plano à ação e aperfeiçoar as práticas, como se verifica nas citações seguintes.

Não vai ser internamente que o 'old boys network' se vai desfazer. Evidentemente que tudo contribui para que eles continuem juntos. Portanto, o desfazer do grupo tem que vir de fora. Se não é das direções das Faculdades e dos Politécnicos tem que vir ao nível, por exemplo, das Reitorias. (Líder intermédia, Mulher, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito).

[a IG] É uma área onde devemos persistir com medidas de informação, de consciencialização e que permitam que a instituição também cresça nesse domínio com práticas mais aperfeiçoadas. (Líder de Topo, Homem, Norte, Agricultura).

Haver medidas, por si só, não chega. As medidas têm de ser implementadas e têm de ser consequentes, ou seja, tem de haver um retorno da implementação dessa medida. (Líder intermédia, Mulher, Centro, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

Já as lideranças de tipo **Ambivalente**, reconhecem a necessidade de medidas, mas revelam dúvidas e/ou algum ceticismo quanto a algumas medidas em concreto e às suas consequências (sobretudo no que diz respeito às quotas. Assim, afirmam que já existem políticas e/ou compromissos institucionais, mas que na prática persistem alguns aspetos que necessitam de ser corrigidos. Nem sempre entendem o tema como prioritário, embora identifiquem a relevância de algumas medidas, desde que estas não se sobreponham a princípios meritocráticos. Consideram que é preciso sensibilizar mais para o tema, mas que não há necessidade de “institucionalizar” a promoção da IG na IES (basta o exemplo), na medida em que o princípio meritocrático deverá prevalecer e/ou porque acreditam que a mudança ocorrerá naturalmente, como se vê nos testemunhos seguintes.

Este compromisso [com a Igualdade de Género] é realmente [...] sinceramente não estou a ver estarmos aqui a fazer, imaginemos, estou a exagerar [...] uma grande publicidade, acho que as coisas devem tentar correr no normal. (Líder intermédio, Homem, Sul, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

Eu temo muitas vezes que a criação de um organismo signifique uma espécie de institucionalização em que o resto das pessoas já não tem que se preocupar porque há alguém que trata disso. Eu acho que isso por vezes é pior a emenda que o soneto. O que é importante é tomar a consciencialização dos assuntos e as práticas concretas no dia-a-dia,

nas comissões de cursos, nos júris, etc. não serem discriminatórias. (Líder de Topo, Homem, Centro, Artes e Humanidades).

Eu julgo que, por um lado, há a nossa obrigação como instituições de ensino superior e através das diversas ações que podemos tomar, acho que devemos promover a igualdade de género, e acho que estes projetos em que nós estamos agora aqui envolvidos acabam por ser importantes para um diagnóstico do problema, e depois tomar medidas para promover essa Igualdade de Género. Mas às vezes o meu receio é esta Igualdade de Género transformar-se ... em medidas radicais, em que o radicalismo depois também, também afeta... (Líder de Topo, Homem, Sul, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

Pelo contrário, as lideranças de tipo **Resistente** consideram que não é necessário agir, quer porque a mudança é um processo natural, quer porque a transformação já está a ocorrer e a evolução registada tem sido até mais favorável às mulheres. Apontando para a crescente feminização do Ensino Superior e conseqüente desequilíbrio "inverso" como evidências da mudança em curso, manifestam-se ainda contra a implementação de medidas de promoção da IG por consideram que há "batalhas mais importantes", e/ou porque entendem que a desigualdade não constitui um problema/ obstáculo uma vez que não existe discriminação de género nas IES (excetuando se for para "correções inversas" ou no caso do "viés inconsciente"). São claramente desfavoráveis à implementação de quotas: para estes e estas líderes, a assimetria nos cargos de decisão só ocorre porque as mulheres não querem ou não têm perfil de liderança e/ou têm outras preferências e/ou capacidades, sublinhando que o reconhecimento tem de ser baseado no mérito individual e não na imposição da paridade, como se verifica nas citações seguintes.

O ensino universitário, que é aquele onde eu me insiro, estava reservado aos homens. Naturalmente, os professores eram homens. Quando isto começa a abrir [...] começamos a ter no tempo esse resultado [de igualdade]. Eu quando cheguei... na escola, tínhamos uma maioria esmagadora de professores homens e os alunos a maioria ainda eram homens. Desde aqui há coisa de 15 anos, o número de mulheres nos nossos cursos é superior e passou a ser superior. E o número de professores passou a equilibrar-se. [...] O que nós lutamos agora é por um equilíbrio [pausa] ao contrário. Nós temos o curso de moda e o curso de interiores que têm um desequilíbrio muito grande — mais mulheres. (Líder de Topo, Homem, Sul, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

Não me parece que o acesso aos cargos de direção neste momento seja de facto discriminado por questões de género. Desse ponto de vista não sei muito bem por que razão poderia, enfim, tentar forçar a que haja mais mulheres ou mais homens em determinados tipos de posições. (Líder de Topo, Homem, Centro, Ciências, Matemática e Informática).

Eu devo dizer que nos últimos anos, a certa altura quando há nomeações de mulheres para certos cargos, uma pessoa já fica naquela se foi nomeada porque é boa ou porque é mulher. E quando chegamos a este ponto eu acho que já é demais. E que já desvalorizamos as próprias mulheres que ficam naqueles postos. O que eu acho que é horrível. Porque provavelmente elas estão lá porque são competentes e deviam lá estar. Mas, a certa altura já parece que é porque tinha que ser uma mulher. E, portanto, eu não gostaria nada de cair para este lado. [...] E não acho que a situação seja de obrigar a um mecanismo desse género [referindo-se às quotas]. Acho que esse mecanismo pode ser necessário quando claramente não há uma porta aberta para haver mulheres. Se calhar em alguns países isso seria necessário. Aqui, não acho. (Líder intermédia, Mulher, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito)

Atitudes das lideranças na promoção da IG nas IES:

Finalmente, procurou-se perceber qual a atitude e disponibilidade de cada líder para a promoção da IG. Deste modo, no grupo das e dos **Apoiantes** identificou-se uma atitude de autorresponsabilização, isto é, uma perceção de que lhes cabia um papel fundamental enquanto “agentes de mudança”, assumindo proactivamente novos compromissos e desenvolvendo estratégias deliberadas de promoção da IG, como ilustram as citações abaixo.

Aliás, essa função que estou a desempenhar iniciou-se como pró-reitoria e neste momento, por circunstâncias diversas, passou a assumir funções de vice-reitoria. Mas, na verdade fiz questão de que a responsabilidade social também viesse associada a uma função de vice-reitoria porque de facto não pode ficar esquecida como algo menos importante. É tão importante quanto a questão financeira, como a questão dos Recursos Humanos. Aliás, se calhar, é um elemento fundamental para se conseguir equilibrar a questão financeira e a questão dos Recursos Humanos. É uma espécie de elemento equilibrador. Enfim, procurar também alguma justiça nesta questão dos recursos. (Líder de Topo, Mulher, Centro, C. Sociais, Comércio e Direito)

Vou lhe dizer como é que fiz isto [quebrar os círculos internos de poder/ decisão] porque de facto tinha feito os projetos [neste domínio] e fiquei sensível. As minhas reuniões nunca se prolongam para além das 5 horas da tarde. E a maior parte das reuniões são logo entre as 9h30 e as 10h porque eu próprio sempre levei os meus filhos à escola. [...] Eu faço as reuniões habitualmente na parte da manhã ou logo a seguir ao almoço. E as reuniões nunca são depois das 17h. Raramente. Às vezes o Conselho de Departamento prolonga-se um bocadinho. Mas não acontece porque eu digo não, temos que ir buscar as nossas crianças. Estas teias são feitas devido a uma cultura que de facto existe na organização. Se ela for não mudada, a mulher entra em desvantagem porque tem as lides de casa para tratar. (Líder de Topo, Homem, Centro, Serviços).

E nós queremos saber [qual é o equilíbrio de género dentro de cada programa de mestrado] porque isso é importante. Aliás, isso é importante até para os rankings dos programas. Nós temos dois programas que têm rankings internacionais. Do Financial Times. [...] Nesses rankings a igualdade de género é um dos critérios, do Financial Times. (Líder intermédia, Mulher, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito).

Portanto, era difícil encontrar mulheres disponíveis para integrarem a Comissão Executiva da Associação Europeia [que integra]. Este ano por acaso sou eu o chairman do Comité de nomeações dos diretores. Por acaso, estou agora no processo de chegar às cinco pessoas nomeadas. Mas, vamos ter três mulheres e dois homens. Vai ser paritário. Eu acho que exige um esforço maior. Porque as mulheres acabam por estar menos disponíveis. Porque já tem mais cargos nalgumas áreas. Mas, é possível. Mas, exige realmente um esforço maior. Por exemplo, o que aconteceu ano passado é que os meus colegas que trataram deste assunto não fizeram esse esforço adicional de encontrar mulheres igualmente competentes e habilitadas. E que estivessem disponíveis. (Líder intermédio, Homem, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito).

As lideranças do tipo **Ambivalente**, revelavam maior desconhecimento e/ou ceticismo, apresentando sobretudo dificuldades e dúvidas sobre como agir, mas tendiam a manifestar, no decurso da entrevista, uma atitude de aprendizagem, considerando-a como uma oportunidade reflexiva, como se verifica nos testemunhos abaixo.

Tive azar em falar do Científico. [risos] É o órgão menos eclético. [...] Em 17, temos 6 senhoras. Ganhamos um 6. [risos] [...] E sabe quando eu estava a pensar nesta entrevista, estava a pensar nisto. O Científico é o órgão onde essa diferença é mais notória. (Líder de Topo, Homem, Centro, Saúde e Proteção Social).

Na área da Engenharia, aliás, tive curiosidade de ver a Folha Informativa, que vocês enviaram e que agradeço, não fazia ideia do tipo de estudos que estão a passar, não é? (Líder intermédia, Mulher, Sul, Ciências, Matemática e Informática).

Ontem estive a ver os vossos gráficos de mulheres no topo da carreira em lugares de chefia, e que tem lá assinalado que na área das Engenharias, pronto... Analisaram as Engenharias do ponto de vista global, não é assim? Está à volta dos vinte e pouco ou trinta, se não me engano... Se não estou em erro, mas na minha área de Engenharia Eletrotécnica essa percentagem, de certeza, que cai muitíssimo. (Líder intermédia, Mulher, Centro, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

No tipo **Resistente**, pelo contrário, encontrámos uma atitude de desinvestimento na área, fundamentada na perceção de que as mudanças só podem advir de transformações históricas e culturais mais amplas, que ou já aconteceram ou irão ocorrer naturalmente, pelo que qualquer ação se torna, em grande medida, irrelevante, como se verifica nas citações seguintes.

Quer dizer, todos os aspetos que dependem de uma opção sobre a quantidade de trabalho que eu faço para a progressão numa carreira, eu não tenho a perceção de que haja uma diferença muito significativa entre a opção e a questão de género. Se eu me envolvo mais fortemente na minha vida profissional ou na minha vida pessoal, eu sou capaz de encontrar exemplos, quer do lado feminino, quer do lado masculino, que fazem qualquer uma das duas opções. Não sou capaz de quantificar se há uma diferença significativa em termos das opções que cada um faz. Portanto, não sei muito bem o que pensar em termos de meter isto de alguma forma. (Líder de Topo, Homem, Centro, Ciências, Matemática e Informática).

É verdade que até há muito pouco tempo não havia professoras catedráticas, não é? Eu não acho que fosse porque se tinha decidido não promover mulheres. [risos] Que houvesse essa intenção, assim!

Acho que uma parte tem a ver com o critério de promoção, com publicações e aconteceu, se calhar, durante muitos anos, as coisas estarem organizadas de uma maneira que isso não levou [a que houvesse mulheres a publicar] ... Porque, se calhar, também tem a ver com as áreas! Porque provavelmente se estivéssemos em áreas mais de Ciências Sociais, as mulheres eram claramente a maioria e a questão nem sequer se punha, não é? [risos] (Líder intermédia, Mulher, Sul, C. Sociais, Comércio e Direito).

O que é que o facto de a Presidente do Pedagógico ser uma senhora, vai trazer mais alunos do sexo feminino para as Engenharias, não é? Eu não quero acreditar que elas estejam especialmente — espero eu — a trabalhar para o sexo feminino! Espero que estejam a trabalhar em prol do aluno/aluna, por todos! (Líder intermédio, Homem, Centro, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção).

Relativamente à minha perspetiva, eu confesso que, parece-me que esta situação da Igualdade de Género acaba por ser um.... posso não ter a perspetiva certa, mas parece-me um "não problema". (Líder intermédio, Homem, Sul, Ciências, Matemática e Informática).

4.3. Notas finais

A tipologia apresentada configura três posicionamentos distintos de lideranças do Ensino Superior português, relativamente à problemática da Igualdade de Género e ao papel das instituições e dos/as líderes na sua promoção.

O primeiro posicionamento, que designámos de **Apoiante**, assume-se claramente responsável pela implementação de medidas sistemáticas e contínuas, dirigidas especificamente a este objetivo. Este resultado surge em linha com Bailey e Drew (2021), que salientavam a importância de uma abordagem *top-down* e do compromisso das lideranças para a promoção da IG e da mudança institucional em ‘cascata’.

Já as lideranças do tipo **Ambivalente**, embora manifestando dúvidas e/ou ceticismo sobre o que fazer, como fazer e quais os impactos dessas mudanças na promoção da IG, tendem a apresentar uma atitude de aprendizagem ao longo da entrevista que permite concluir que estarão mais suscetíveis a serem convocadas para fazer parte da mudança institucional, desde que lhes sejam fornecidos os conhecimentos e instrumentos adequados para a sustentar.

Por último, as lideranças do tipo **Resistente** consideram não ser relevante agir neste domínio, reproduzindo em boa parte os argumentos já descritos na

literatura (ver por exemplo, Diogo et. al., 2021; Poggio, 2018; Carvalho & Machado-Taylor, 2010) e que surgem como fortes obstáculos à promoção da IG. Particularmente, argumentam que a academia se constitui como um sistema neutro e assente em princípios de meritocracia, e que as mudanças neste domínio estão já a ocorrer de forma “natural”. Também nestes casos, a partilha de resultados de pesquisas, que demonstram a persistência das desigualdades de género nas IES e desocultam os processos e mecanismos, mais ou menos evidentes, ou mais ou menos subtis (Husu, 2021) que as sustentam e reproduzem, parece ser o caminho necessário para uma revalorização do problema que possa, por seu turno, ser simultaneamente indutora de mudança individual e institucional.

5 MULHERES ACADÉMICAS

Introdução

Este capítulo reflete a análise das entrevistas realizadas a dez mulheres com trajetórias académicas notáveis. Estas mulheres têm idades compreendidas entre os 47 e os 72 anos, ocupam ou ocuparam posições académicas de topo e/ou cargos de decisão e a maioria recebeu prémios ou distinções. O capítulo vai estruturar-se tendo em consideração as trajetórias profissionais e académicas e as perceções sobre a igualdade de género. No que diz respeito às trajetórias, ter-se-á em atenção os desafios e/ou obstáculos, mas também os fatores facilitadores na carreira; a articulação trabalho-família; as redes de relações sociais e o viés de género. Relativamente às perceções sobre igualdade de género, analisar-se-á a igualdade de género na Europa e em Portugal e as estratégias de promoção da igualdade.

5.1. A transformação das instituições de ensino superior em Portugal

Através das trajetórias destas mulheres, percebe-se a mudança social e institucional em Portugal. No contexto institucional, por um lado, existem instituições de ensino superior antigas e prestigiadas, mas com uma cultura resistente à presença de mulheres, como se constata no testemunho seguinte.

A absoluta inexistência de instalações para gabinetes [...] Só havia wc de professores homens. A casa de banho de professoras foi construída nos anos 80. Do século XX. As hipóteses de estudar 'fora' eram inexistentes ou muito dificultadas e raras. (Entrevistada 7)

Por outro lado, é notória a abertura e criação de instituições novas no pós-25 abril 1974, tendencialmente mais igualitárias e menos hierarquizadas, como se pode ver na citação abaixo.

Quando se criaram as universidades novas, criaram-se também com a expectativa que não se iam replicar as estruturas de organização das universidades mais antigas. (Entrevistada 5)

Para além destas diferenças ao nível universitário, também é notória uma realidade distinta nos institutos politécnicos, instituições jovens e tradicionalmente associadas a menos poder e menor prestígio social (Dias et. al., 2013).

5.2. Fatores facilitadores da carreira

Começando pelas trajetórias profissionais e académicas destas mulheres, são notórias condições sociais, familiares e económicas de origem favorecedoras de percursos de excelência com famílias tendencialmente mais intelectualizadas e progressistas. Para além disso, as condições sociais, familiares e económicas construídas pelas próprias revelam contextos facilitadores, nomeadamente com percursos de investigação e docência graduais, mas que iniciam mal terminam a licenciatura, e doutoramentos no estrangeiro. É também perceptível um contexto familiar que possibilita um aliviar da distribuição genderizada do trabalho não pago, que constitui um dos grandes obstáculos da igualdade de género no ensino superior (Carvalho & Diogo, 2018; Dias et. al., 2013).

Grande parte dos ordenados eram para pessoas que nos ajudavam em casa. É das melhores coisas que tínhamos, com toda a franqueza. (Entrevistada 4)

Tive apoios grandes da minha mãe, da minha sogra — o contexto familiar, elas não trabalhavam —, e porque também, tão importante como isso, tive o apoio que a gente aqui tinha, tive empregada efetiva sempre. [...] Eu consegui conciliar relativamente bem. Quando era aquela época dos ballets, da música, não sei quê, eu contratei um taxista. (Entrevistada 10)

5.3. Obstáculos ao desenvolvimento da carreira

No entanto, é importante realçar que, apesar de os percursos e contextos sociais e familiares de origem se revelarem fatores facilitadores, estas mulheres não deixaram de ser socializadas num contexto nacional, social e cultural, que distanciava as mulheres do poder e da tomada de decisão.

Um problema de socialização e de distância ao poder. Eu acho que as mulheres interiorizam muito essa distância de achar que não é para elas.

Então não se posicionam. Não desenvolvem estratégias, nem preparam os seus percursos tendo em vista alcançar um objetivo. [...] É uma espécie de sentimento de distância do poder. Pensar que não é para nós. Isto não é para mim. Deve haver alguém lá fora mais capaz. Isto não é para mim. Eu não tenho experiência; não tenho conhecimento. (Entrevistada 1)

As mulheres, salvo exceções, são educadas para não terem papéis de liderança. À maioria das mulheres se é feita a pergunta queres vir para este ou aquele cargo de liderança ou de gestão, ou do que for, a maioria das mulheres dirá que não. Isto eu penso que é para lá obviamente dos feitos de cada um. Tem um treino de mais recato, de menor exposição [...] O grau de exposição é desagradável para muitas mulheres. E também o tomar decisões. Muitos destes cargos a pessoa tem, com mais ou menos impacto, mas tem que tomar decisões. E se calhar as raparigas e as mulheres não estão treinadas para o papel de decisoras. (Entrevistada 2)

Esta socialização feminina leva a baixas expectativas no que diz respeito às trajetórias profissionais e académicas destas mulheres.

Eu nunca fiz muitos planos, nem de ser cientista, nem de ficar na carreira académica [...] E eu comecei o doutoramento e nem sabia bem o que era o paper da Nature, não sabia o valor de um paper desses, não tinha a noção. (Entrevistada 4)

Porém, quando estas mulheres, muitas vezes incentivadas por homens nas suas relações sociais (visto serem eles na maioria das vezes os detentores de poder, prestígio e influência), assumiam cargos de poder e gestão, também se sentiam realizadas.

Gosto muito de investigar. Gosto muito de ensinar. [...] Mas também gosto de gestão. Tenho sempre alguma dificuldade em dizer não a desafios deste tipo [risos]. (Entrevistada 2)

Mesmo existindo homens marcantes nas trajetórias profissionais e académicas destas mulheres, não se pode deixar de realçar que as instituições de ensino superior não são neutras relativamente ao género (Acker, 1990). Existem processos e formas de funcionamento que se revelam barreiras à mudança, tais como a invisibilidade das desigualdades sistemáticas; a legitimação das desi-

gualdades; e os mecanismos de controlo e conformidade (Acker, 2009). Essa invisibilidade e legitimação derivam de estereótipos de género e de um viés inconsciente favorável aos homens e que aumenta ao longo da carreira (Carvalho & Diogo, 2018; Herbert, 2013).

Há o facto também de se pensar ou de estar estabelecido que para posições de responsabilidade nós precisamos de um homem. As mulheres são logo vistas e tratadas de forma diferente. (Entrevistada 5)

Uma mulher que goste de poder e de lugares de poder é mal considerada. Um homem que goste é o papel dele. É até eficaz. Candidatar a primeiro-ministro, e não sei quê. Olha, é eficaz, é um homem inteligente. As mulheres não. Ao contrário. Ou são histéricas quando falam porque a voz sobe muito. Porque as mulheres perdem a cabeça, são sentimentos e eles são cabeça. [...] A mulher é ambiciosa, ele é eficaz. Ou é um bom profissional. (Entrevistada 6)

Este viés inconsciente, algumas vezes visível, muitas vezes subtil...

Durante muito tempo, eu não estava consciente destas dificuldades. [...] E foi lentamente que, mesmo vendo outros casos que não o meu, percebi que havia, de facto, um preconceito subjacente em relação ao lado masculino. (Entrevistada 3)

... alimenta nas mulheres uma necessidade de provar capacidades e competências.

Nós temos por vezes que trabalhar mais e demonstrar mais enfaticamente do que alguns dos nossos colegas (Entrevistada 5)

Esse viés favorável aos homens está muito relacionado também com a forma como as mulheres são vistas no mercado de trabalho enquanto trabalhadoras com responsabilidades familiares, em que o casamento e a maternidade muitas vezes são colocados como potenciais obstáculos à carreira.

Eu trabalhei com alguém. [...] E aquele que foi um grande mentor para mim de muitas maneiras, muitas vezes, disse-me: 'Tens tudo para resultar, exceto uma coisa: é não seres um homem!' (Entrevistada 4)

Quando eu casei, estava no meio do meu doutoramento, e o meu chefe, dois dias depois, telefonou-me e perguntou-me: ‘quais são os teus planos para o teu futuro?’ [...] E então percebi que era tudo sobre o casamento. Ele estava a pensar que, porque me casei, já não ia ter uma carreira científica. (Entrevistada 4)

Lembro-me de esperar desde muito jovem que tivesse muitos filhos. Dois ou três. E depois tive a minha filha e percebi que, ou eu tinha mais filhos, ou tinha a minha carreira, a minha participação no espaço público. E não hesitei. Não tive mais filhos. (Entrevistada 1)

Apesar dos avanços em termos da igualdade de género, há padrões persistentes de desigualdade nas instituições de ensino superior em Portugal, que também se observam noutros países. Em posições de poder há um domínio masculino.

Perpetuação de um grupo que é essencialmente masculino. Portanto, que vive e conhece essencialmente um grupo masculino e se vai perpetuando nestes lugares de poder. Se olharmos para as estatísticas é evidente que a situação vem melhorando. Mas, se virmos o tempo que andamos a falar de igualdade de género e destas limitações. Há tempo demais. A evolução é sempre muito lenta. (Entrevistada 2)

Domínio que é reforçado por um contexto de sobrecarga feminina com responsabilidades administrativas e organizativas.

Uma das minhas interpretações, mais uma vez isso é nada científico, é que as mulheres no meio académico estão mais sobrecarregadas com tarefas, e têm mais sentido de responsabilidade que essas tarefas têm que ser cumpridas. E, portanto, ficam com menos tempo para outras coisas. E dizem às vezes com pena, mas não têm tempo para. Isto também é uma discriminação, porque eu acho que as mulheres académicas são genericamente mais sobrecarregadas do que os homens com tarefas organizativas, administrativas, etc. (Entrevistada 2)

O que, aliado às responsabilidades familiares e à socialização das mulheres para o distanciamento do poder, limita a disponibilidade delas em aceitar cargos de decisão.

As próprias mulheres, muitas vezes seja porque não estão para se aborrecer, seja porque lá dentro também acham que não são capazes, não se oferecem para, ou não estão disponíveis, ou não estavam [...] disponíveis para ocupar esses cargos, porque normalmente são cargos também que exigem uma disponibilidade de tempo muito grande, e não são por vezes compatíveis com a manutenção de uma organização familiar mais complexa. (Entrevistada 5)

No entanto, esse domínio pode ser quebrado quando as mulheres assumem essas posições.

Quando uma mulher chega ao topo, torna-se mais fácil para outras mulheres pensar sobre isso. (Entrevistada 4)

Embora tenham de ultrapassar a genderização das instituições.

A questão das redes. A participação e integração em redes. As redes são muito masculinas. As mesmas redes de interconhecimento são reforçadas com práticas, rituais e rotinas de almoço. [...] Há alguns rituais que excluem as mulheres destas redes. (Entrevistada 1)

Dado o distanciamento sentido pelas mulheres em relação ao poder no processo de socialização e o viés de género e os estereótipos nos contextos institucionais, as entrevistadas mostraram um apoio claro a medidas de discriminação positiva, como sejam mentorias e quotas.

Deve-se formar pessoas para o fazer [liderança e gestão]. As pessoas não nascem ensinadas. Têm de ter uma certa aptidão, mas depois têm de ser enquadradas. Não vejo isto ser feito sistematicamente nas nossas instituições, e vejo isto acontecer, por exemplo, na Suécia. (Entrevistada 1)

As medidas de discriminação positiva, é claro. Isto é muito discutível porque depois vem toda a gente, incluindo as mulheres, a dizer: acha que era bom estar lá só porque se é mulher? Eu digo: não, mas o problema é que, por ser mulher, não posso estar lá sendo a sociedade tal como ela é, e, portanto, é necessária uma discriminação positiva. (Entrevistada 6)

5.4. Notas finais

Através das entrevistas realizadas a dez mulheres com percursos notáveis na academia, foi possível perceber um contexto institucional de contraste entre IES tradicionais e IES novas (Acker, 1990), mas também condições sociais, familiares e económicas de origem como fatores facilitadores em trajetórias percursoras. Todas estas mulheres revelaram uma vontade de progredir, em ter reconhecimento, mas muitas vezes sem uma visão estratégica para chegar ao poder. Assumiram posições de poder, em que muitas vezes estavam isoladas, sendo as únicas mulheres presentes, situações que ajudaram frequentemente a uma tomada de consciência da desigualdade. Se no início da trajetória, tinham uma total ausência de expectativas de discriminação, com o avançar na carreira vão-se deparando com situações e contextos, por vezes evidentes, outras vezes subtis (Carvalho & Diogo, 2018; Herbert, 2013; Dias et. al., 2013; Oliveira & Villas-Boas, 2012). Estas mulheres conseguiram navegar num sistema que lhes era contrário. Enfrentaram obstáculos que podem ter sido ultrapassados, mas que não desapareceram.

CONCLUSÕES

Os resultados apresentados e discutidos em cada eixo de análise definido para aferir sobre as (des)igualdades e contribuir para a promoção da IG no Ensino Superior permitem-nos retirar algumas conclusões importantes, que podem guiar as ações e estratégias subseqüentes a implementar neste âmbito.

Globalmente, os resultados confirmam a singularidade do caso português (Elsevier, 2021) que se constitui como simultaneamente o país europeu com menor número de mulheres catedráticas e um dos mais paritários nas publicações em quase todas as áreas científicas, à exceção da Engenharia e Tecnologia e Ciências Naturais. Encontraram-se, de facto, diversos paradoxos nos dados analisados, que se resumem em seguida por eixo analítico.

Ao situar **Portugal no contexto europeu**, conclui-se que:

- 1) O corpo docente do Ensino Superior português, em 2020, apresentava valores paritários na licenciatura, mestrado e doutoramento, com uma proporção superior de mulheres que concluíram a licenciatura e mestrado em comparação às mulheres doutoradas. Portugal faz parte do conjunto de países em análise que, nestes indicadores, se situa acima dos valores da UE27. Permanecem, contudo, padrões de segregação horizontal ao nível do doutoramento, havendo mais mulheres em áreas como a Educação e Saúde e Bem-Estar e menos em áreas como as TIC.
- 2) Ao contrário da média europeia, em 2019, Portugal apresentava paridade na investigação e nas publicações em todas as áreas científicas, exceto em Engenharia e Tecnologia e Ciências Naturais. Contudo, as trajetórias das mulheres portuguesas investigadoras tendem a estar mais suscetíveis à precariedade (nos contratos e bolsas de investigação, bolsas de doutoramento e pós-doutoramento). Portugal segue, aliás, o padrão de outros países europeus, cujo menor orçamento per capita para Investigação & Desenvolvimento resulta em maior feminização dos recursos humanos a trabalhar no setor.

- 3) Em Portugal, em 2018, as mulheres constituíam metade do pessoal académico, mas representam menos de 1/3 da categoria de topo da carreira académica¹⁰. Ainda que a tendência se verifique nos valores globais da UE27, Portugal apresenta a estrutura académica mais hierarquizada da Europa, com uma baixa proporção de mulheres e homens na categoria de topo.
- 4) As mulheres representavam, em 2019, menos de 1/3 das direções das IES na UE. Portugal estava acima da média da UE, mas ainda muito longe da paridade.
- 5) Entre 2015 e 2021, Portugal seguia, aliás, a tendência europeia de “efeito tesoura”, i.e., a proporção de mulheres que conclui o ensino superior não se reflete nas posições mais estáveis e elevadas da hierarquia académica. Apesar dos progressos, mantêm-se assimetrias entre os investimentos educacionais e os percursos académicos de mulheres e homens tanto em Portugal como na UE27.
- 6) Os padrões de segregação horizontal e vertical identificados mostram a permanência de limites e condicionamentos à igualdade de género no Ensino Superior português e europeu, particularmente ao nível das decisões e cargos de liderança e em certas áreas científicas.

Analisando diacronicamente o **contexto português**, especialmente os últimos 20 anos, conclui-se que:

- 1) Houve avanços importantes na escolarização das mulheres e na sua participação na carreira docente e de investigação em várias áreas científicas.
- 2) Contudo, identificam-se padrões de desigualdade no acesso a algumas áreas científicas, ao topo da carreira docente e a cargos de direção das IES. Os dados analisados indiciam, aliás, dinâmicas de maior precariedade no emprego e na investigação das mulheres no Ensino Superior.
- 3) Identifica-se, portanto, uma necessidade de intervenção para a mudança de padrões de desigualdade, ao nível macro (através de políticas públicas específicas), ao nível meso (na reflexão sobre os impactos e poten-

¹⁰ Considera-se o pessoal académico o conjunto dos/as professores/as do ensino superior e dos/as investigadores/as. A classificação das posições académicas nas categorias A, B, C e D pode variar de país para país. Classificação usada em Portugal: Categoria A (Professor/a Catedrático/a, Professor/a Coordenador/a Principal e Investigador/a Coordenador/a); Posição B (Professor/a Associado/a, com e sem agregação, Professor/a Coordenador/a, com e sem agregação, e Investigador/a Principal); Grade C (Professor/a Auxiliar, Professor/a Adjunto/a e Investigador/a Auxiliar); Grade D (Assistentes, Leitor/a, Monitor/a, Outros/as). Fonte: European Commission (2021). *She figures 2021*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/759686>.

ciais estratégias institucionais para mitigar as desigualdades de gênero) e ao nível micro (construindo quotidianos académicos sem sexismo e discriminação).

Da realização dos Estudos de Caso para avaliar **as (Des)igualdades de Género em quatro IES**, conclui-se que:

- 1) Há diferentes perceções sobre a IG nas IES, que dependem das áreas científicas predominantes, do número de mulheres existentes, da necessidade e/ou interesse na promoção da IG na IES, i.e. das suas “culturas institucionais”.
- 2) Não obstante, abordar a IG com uma área de conhecimento que requer aprendizagem, “convidar” as pessoas a discutir os temas da IG e compreender as suas perspetivas, desmontar estereótipos e informar sobre a realidade existente contribui para aumentar a receptividade e capacitar ativamente as comunidades académicas para a mudança institucional. A abordagem pedagógica nos Estudos de Caso resultou numa maior familiaridade com o tema e no reconhecimento efetivo dos obstáculos. Teve um maior potencial do que uma postura impositiva e/ou acusatória, para uma transformação consequente e sustentada das IES, que se caracterizam particularmente por serem contextos de erudição e, como tal, de “dúvida permanente”.
- 3) A necessidade de discutir o tema e de aprofundar o conhecimento sobre as desigualdades de gênero foi apontada diversas vezes pelos/as participantes dos Estudos de Caso como um passo importante para pensar e planear uma estratégia efetiva na resolução dos problemas identificados.
- 4) No *Estudo de Caso 1*, uma Escola de Gestão e Economia, identifica-se uma cultura institucional investida na resposta aos desafios da desigualdade de gênero através de uma lógica instrumental. A promoção da IG é entendida como importante sobretudo para melhorar a classificação internacional, passível de ampliar recursos e contribuir para a reputação institucional. Alinhando-se com o Plano IG aprovado ao nível da universidade, os/as participantes, especialmente ao nível da liderança, demonstraram um elevado consenso quanto a um compromisso institucional efetivo com a IG.
- 5) No *Estudo de Caso 2*, uma Escola de Engenharia e Tecnologia, a promoção da IG é globalmente entendida como um problema recente e “externo”, suscitado, sobretudo, pelas orientações do Instituto Politécnico e pelas exigências nacionais e internacionais. Um efeito “dominó”

das decisões do Politécnico que contribuiu para aumentar a importância da necessidade de tomar medidas promotoras da IG. A crescente atenção na IES revela alguma abertura para avançar com iniciativas concretas. Contudo, é frequentemente uma responsabilidade transferida para o Politécnico, especialmente pela inexistência de recursos que permitam dar resposta a uma estratégia concreta.

- 6) No *Estudo de Caso 3*, uma Escola de Engenharia, a IG emerge como um tema controverso, numa cultura institucional com forças favoráveis e contrárias à sua promoção. Este dinamismo traduz-se, manifestamente, numa maior atenção ao tema que poderá, face aos compromissos estabelecidos e investimentos iniciados pelo grupo favorável à promoção da IG, estimular uma concretização mais efetiva das medidas e iniciativas planeadas.
- 7) No *Estudo de Caso 4*, uma Escola de Ciências Sociais e Humanidades, a promoção da IG traduz-se numa dimensão pertinente da mudança institucional em curso, enquanto um eixo estruturante da sua estratégia e definição de metas. Identifica-se alguma resistência interna à mudança e conservadorismo, num contexto institucional mais consciente das desigualdades de género e que procura responder à necessidade, ativamente assinalada e reivindicada pelos/as estudantes, de se transformar numa instituição mais igualitária e moderna.
- 8) Dos quatro Estudos de casos, conclui-se que a mudança institucional para garantir a IG foi fomentada de diferentes formas, em parte pressionada pelo contexto externo, mas cujos efeitos dependeram em grande medida das respetivas culturas institucionais, particularmente o número de mulheres existentes e as áreas científicas predominantes.
- 9) As maiores resistências explicitadas e/ou mencionadas por participantes das respetivas IES, estão associadas, por um lado, à menor proximidade com os factos das desigualdades e, por outro lado, a condições objetivas para a promoção e concretização da IG na IES (como o menor número de mulheres e de recursos humanos). Ainda persistem, nas quatro IES, lógicas de poder e ambientes propensos ao sexismo e à discriminação, que requerem uma estratégia planeada de combate e prevenção continuada das desigualdades de género.

Da análise das **perspetivas de dirigentes face à promoção da IG nas IES**, foi possível identificar três posicionamentos distintos e concluir que:

- 1) As lideranças de *tipo Apoiantes* consideram que as desigualdades de género persistem na IES e auto responsabilizam-se pela implementa-

ção sistemática de medidas de promoção da IG nas respectivas IES, pois todas são necessárias.

- 2) As lideranças de *tipo Ambivalente*, apesar de manifestarem dúvidas e/ou ceticismo sobre o que fazer, como fazer e quais os impactos dessas mudanças na promoção da IG, adotaram uma atitude de aprendizagem na entrevista, o que permite concluir que estão mais suscetíveis a ser convocadas para fazer parte da mudança institucional, desde que lhes sejam fornecidos os conhecimentos e instrumentos adequados para a sustentar.
- 3) As lideranças de *tipo Resistente* consideram que não é relevante agir neste domínio, reproduzindo em boa parte os argumentos já descritos na literatura (ver por exemplo, Diogo et. al., 2021; Poggio, 2018; Carvalho & Machado-Taylor, 2010) e que surgem como fortes obstáculos à promoção da IG, particularmente a ideia de que a academia se constitui como um sistema neutro e assente em princípios de meritocracia, e que as mudanças neste domínio estão já a ocorrer de forma natural. Implicam, portanto, a adoção de estratégias e soluções já testadas que conduzam à revalorização do problema das desigualdades de género de modo a potenciar a mudança individual e institucional.
- 4) Distinguir entre diferentes perfis de liderança na promoção da IG contribui para uma ação mais adaptada e sensível, capaz de responder às resistências e contornar os seus argumentos [i.e. a “inércia institucional” à mudança, (Husu, 2013)].

Da análise das perceções de dez **Mulheres Académicas** com trajetórias notáveis, conclui-se:

- 1) Que há um contraste entre os contextos institucionais de IES tradicionais e IES recentes (Acker, 1990), a par de condições sociais, familiares e económicas de origem como fatores facilitadores nas trajetórias percursoras das Mulheres Académicas.
- 2) Todas as participantes revelaram uma vontade de progredir, em ter reconhecimento, mas muitas vezes sem uma visão estratégica para chegar ao poder.
- 3) Assumiram posições de poder, em que muitas vezes estavam isoladas, sendo as únicas mulheres presentes, situações que ajudaram frequentemente a uma tomada de consciência da desigualdade. Se no início da trajetória, tinham uma total ausência de expectativas de discriminação, com o avançar na carreira vão-se deparando com situa-

ções e contextos, por vezes evidentes, outras vezes subtis (Carvalho & Diogo, 2018; Herbert, 2013; Dias, Sá & Machado-Taylor, 2013).

- 4) Não raras vezes, foi precisamente no momento das suas carreiras em que alcançaram maior sucesso que estas Mulheres Académicas adquiriram uma maior consciência das desigualdades de género existentes no Ensino Superior.

As conclusões retiradas desta investigação-ação permitem constatar que, apesar de Portugal ter começado tarde no combate às desigualdades de género no Ensino Superior, já começa a dar passos para equilibrar as assimetrias existentes. Precisamente porque persistem desequilíbrios, importa considerar em seguida as recomendações elaboradas e fundamentadas a partir dos resultados encontrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du Travail*, 51(2), 199– 217. <https://doi.org/10.4000/sdt.16407>
- Acker, S., Webber, M., & Smyth, E. (2016). Continuity or Change? Gender, Family, and Academic Work for Junior Faculty in Ontario Universities. *Journal About Women in Higher Education*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/19407882.2015.1114954>
- Alves, M. G., & Morais, C. (2021). A inserção profissional de licenciados e mestres: efeitos paradoxais da feminização do ensino superior em tempos de incerteza. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (95), 103-126.
- Amâncio, L. (2003). O género no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, 28(168), 687–714.
- Amâncio, L., & Ávila, P. (1995). O género na ciência. In J. C. Jesuíno (Ed.), *A Comunidade Científica Portuguesa nos Finais do Século XX* (pp. 135–162). Celta.
- Bailey, J., & Drew, E. (2021). Change management to initiate and accelerate gender equality. In E. Drew, & S. Canavan (Eds.), *The Gender-Sensitive University: A Contradiction in Terms?* (pp. 124–139). Routledge.
- Bailey, Jemimah & Eileen Drew. (2021). Change management to initiate and accelerate gender equality. In E. Drew, & S. Canavan (Eds.) *The Gender-Sensitive University: A Contradiction in Terms?* (pp. 124–139). Routledge.
- Bergqvist, C., Bjarnegård, E., & Zetterberg, P. (2013). Analysing Failure, Understanding Success: A Research Strategy for Explaining Gender Equality Policy Adoption. *NORA —Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), 280-295. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.855661>

- Cabrera, A. (2019). Desigualdades de género em ambiente universitário: Um estudo de caso sobre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. *Faces De Eva*, (41), 47–66. <https://doi.org/https://doi.org/10.34619/rxx7-ny83>
- Carvalho, T., & Diogo, S. (2018). Women Rectors and Leadership Narratives: The Same Male Norm? *Education Sciences*, 8(2). <https://doi.org/10.3390/educsci8020075>
- Carvalho, T., & Machado-Taylor, M. de L. (2010). Gender and Shifts in Higher Education Managerial Regimes. *Australian Universities' Review*, 52(2), 33–42.
- Carvalho, T., & Santiago, R. (2010). New challenges for women seeking an academic career: the hiring process in Portuguese higher education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 239–249. <https://doi.org/10.1080/13600801003743331>
- Carvalho, T., Özkanli, Ö., & Machado-Taylor, M. de L. (2012). Perceptions and attitudes of senior managers toward gender in academia: A comparative study from Portugal and Turkey. *Educação, Sociedade & Culturas*, (35), 45–66.
- Carvalho, T., White, K., & Machado-Taylor, M. de L. (2013). Top university managers and affirmative action. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(4), 394–409. <https://doi.org/10.1108/edi-03-2011-0014>
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. Elsevier Science.
- Connell, R. (1987). *Gender and power: society, the person, and sexual politics*. Stanford University Press.
- Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A. (Eds.) (2014) *Percursos de Estudantes no Ensino Superior*. Editora Mundos Sociais.
- Deem, R. (2007). Managing a meritocracy or an equitable organisation? Senior managers' and employees' views about equal opportunities policies in UK universities. *Journal of Education Policy*, 22(6), 615–636. <https://doi.org/10.1080/02680930701625247>
- Dias, D., Sá, M. J., & Machado-Taylor, M. de L. (2013). The faculty conjugated as feminine: a portrait of Portuguese academia. *Journal of Further and Higher Education*, 37(1), 21–37. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.643776>
- Diogo, S., Carvalho, T., & Breda, Z. (2020). Nomination vs. election: do they influence women's access to institutional decision-making bodies? *Journal of Management and Governance*, 25, 879–898. <https://doi.org/10.1007/s10997-020-09538-6>
- Diogo, S., Jordão, C., Carvalho, T., Himi, H., Ashkenazi, M., Mešková, V., Thaler, A. & Dahmen-Adkins, J. (2021). Change in research and in higher education

- institutions: forms of resistance in a research-action project. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 283-295.
- DiPrete, T. A., & Buchmann, C. (2013). *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What It Means for American Schools*. Russell Sage Foundation.
- Elsevier. (2021). *Gender in the Portugal Research Arena: A Case Study in European Leadership*. Elsevier. https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0005/1173263/portugal-gender-report.pdf
- European Commission (2021). She figures 2021. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/759686>
- Gvozdanović, J. & Bailey, J. (2021). Unconscious bias in academia: a threat to meritocracy and what to do about it. In E. Drew, & S. Canavan (Eds.), *The Gender-Sensitive University: A Contradiction in Terms?* (pp. 110–123). Routledge.
- Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K., & Glock, S. (2014). Gender and education achievement. *Educational Research*, 56(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898908>
- Herbert, C. (2013). *Unconscious bias and higher education*. Equality Challenge Unit.
- Husu, L. (2013). Interrogating Gender Paradoxes in Changing Academic and Scientific Organisation(s). In S. Strid, & L. Husu (Eds.), *GEXcel Work in Progress Report — Proceedings from GEXcel Themes 11–12: Gender Paradoxes in Changing Academic and Scientific Organisation(s)* (Vol. XVII, pp. 17–26). Centre of Gender Excellence — GEXcel.
- Husu, L. (2021). What Does Not Happen: Interrogating a Tool for Building a Gender-Sensitive University. In E. Drew, & S. Canavan (Eds.) *The Gender-Sensitive University: A Contradiction in Terms?* (pp. 166–176). Routledge.
- Kanter, R. M. (1989). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Allen and Unwin.
- Kinahan, M., Dunne, J., & Cahill, J. (2021). In pursuit of career advancement in academia. Do gendered pathways exist? In E. Drew, & S. Canavan (Eds.), *The Gender-Sensitive University: A Contradiction in Terms?* (pp. 41–51). Routledge.
- Kotter, John P. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press.
- Machado-Taylor, M. de L., & White, K. (2014). Women in Academic Leadership. In *Gender Transformation in Academy* (Advances in Gender Research, Vol. 19), 375-393. <https://doi.org/10.1108/S1529-212620140000019017>
- Machado-Taylor, M. de L., White, K., & Gouveia, O. (2014). Job Satisfaction of Academics: Does Gender Matter? *Higher Education Policy*, 27, 363–384. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.34>

- Nielsen, M. W. (2016). Limits to meritocracy? Gender in academic recruitment and promotion processes. *Science and Public Policy*, 43(3), 386–399, <https://doi.org/10.1093/scipol/scv052>
- O'Connor, P., & O'Hagan, C. (2016). Excellence in university academic staff evaluation: a problematic reality? *Studies in Higher Education*, 41(11), 1943-1957. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.1000292>
- OECD (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en>
- OECD (2019). *OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264308138-en>
- Oliveira, C. S., & Villas-Boas, S. (2012). Igualdade de Género na Universidade da Beira Interior. *ex æquo*, (25), 119-136.
- Pereira, M. do M. (2017). *Power, Knowledge and Feminist Scholarship: An Ethnography of Academia*. Routledge.
- Poggio, B. (2018). Gender Politics in Academia in the Neoliberal Age. In J. W. Messerschmidt, P. Y. Martin, M. A. Messner, & R. Connell (Eds.), *Gender Reckonings: New Social Theory and Research* (pp. 173-192). New York University Press.
- Rodrigues, M. L., & Heitor, M. (Eds.). (2015). *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior*. Almedina.
- Rosa, R., Drew, E., & Canavan, S. (2021). An overview of gender inequality in EU universities. In E. Drew, & S. Canavan (Eds.), *The Gender-Sensitive University: A Contradiction in Terms?* (pp. 1–15). Routledge.
- Saavedra, L., Vieira, C., Araújo, A., Faria, L., Silva, A., Loureiro, T., Taveira, M., & Ferreira, S. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *ex æquo*, (23), 163-177.
- Sağlam, G., Tan, M. G., Çağlayan, H., Almgren, N., Salminen-Karlsson, M., Baisner, L., Myers, E. S., Jørgensen, G. T., Aye, M., Bausch, S., O'Connor, P., O'Hagan, C., Richardson, I., Conci, M., Apostolov, G. & Topuzova, I. (2016). *Recommendations of FESTA | Female Empowerment in Science and Technology Academia — resge.eu*. (2016). Retrieved from <http://resge.eu/?Page=Recommendations>
- Santos, G. (2004). O género e a carreira académica: Uma análise das barreiras organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 10(2), 241-260.
- Scully, M. (1997). Meritocracy. In R. Freeman, & P. Werhan (Eds.), *The Blackwell encyclopedic dictionary of business ethics* (pp. 413-414). Blackwell.
- Sikora, J., & Pokropek, A. (2011, February). *Gendered Career Expectations of Students: Perspectives from PISA 2006*. (OECD Education Working Papers No. 57). <https://doi.org/10.1787/5kghw6891gms-en>

- Torres, A. (2004). *Vida Conjugal e Trabalho: Uma Perspectiva Sociológica*. Celta Editora.
- Torres, A., Pinto, P. C., Costa, D., Coelho, B., Maciel, D., Reigadinha, T., & Theodoro, E. (2018). *Igualdade de género ao longo da vida. Portugal no contexto europeu*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Parte II

Recomendações

RECOMENDAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA IG NAS IES

Introdução

Tendo em consideração a experiência no âmbito do projeto GE-HEI, a complexidade da informação recolhida e analisada, o conhecimento adquirido e o retrato multidimensional da situação da igualdade de género nas IES produzido neste projeto¹¹, optou-se pela produção de recomendações de natureza distinta e direcionadas para atores com diferentes centralidades na capacidade de produção de mudança no contexto das IES, que se apresentam de seguida, organizadas em três grandes grupos:

- 1) Recomendações gerais para a promoção da igualdade de género no ensino superior;
- 2) Recomendações auxiliares para a promoção da paridade (complementares e coadjuvantes na concretização da Lei 26/2019, de 28 março);
- 3) Recomendações para a operacionalização de planos de igualdade.

1. Recomendações gerais para a promoção da IG no ensino superior

Igualdade de género no ensino superior como parte das políticas públicas de igualdade

Recomenda-se que a promoção da igualdade de género no ensino superior seja assumida como uma prioridade estratégica na definição de instrumentos de

¹¹ Este projeto mobilizou uma estratégia metodológica plural. Por um lado, triangulando metodologias quantitativas e qualitativas. Por outro e de forma mais concreta, articulando técnicas de análise de informação estatística secundária com a ativação de um quadro metodológico mais intensivo através de entrevistas semiestruturadas e de *focus group*, orientados por uma lógica de investigação-ação e por formas participativas de trabalho.

política pública em torno da igualdade de género e não discriminação, nomeadamente no âmbito do novo ciclo de planos integrantes da estratégia nacional para a igualdade e não discriminação.

A centralidade das escolas superiores de educação

Recomenda-se que, no âmbito de articulação intersectorial, se desenhe um programa ou iniciativa para a integração do género e da igualdade de género nos currículos e nos planos de formação das escolas superiores de educação, facilitando e intensificando — através da formação de futuros agentes formativos — entre outros aspetos, a desconstrução de estereótipos de género, o tratamento igual a formas de identidade não binárias, bem como a integração genérica das ideias de justiça e da igualdade entre todas as pessoas nos estudantes do ensino básico.

Igualdade de género no ensino superior e acesso a financiamento para investigação

Dado que as agências de financiamento desempenham um papel significativo na atividade das IES — sendo suporte fundamental para investimento em investigação e desenvolvimento — recomenda-se a inclusão de critérios de igualdade de género nas suas grelhas de avaliação e seleção, permitindo a avaliação da situação de igualdade de género nas IES e/ou centros de investigação, as políticas ativas de promoção de igualdade, bem como a introdução das preocupações com as questões de género e com a igualdade nas propostas de investigação submetidas a candidatura.

Índice de igualdade de género das IES

Recomenda-se a criação de um índice de igualdade de género para o ensino superior que seja construído pela ponderação de indicadores de diferente natureza e que permitam a avaliação da situação de igualdade de género das IES, das políticas e planos de igualdade de género existentes e da sua capacidade transformadora.

Posição no índice de igualdade de género e financiamento

Recomenda-se que seja estudada, do ponto de vista metodológico e jurídico-legal, a possibilidade de a posição obtida no índice de igualdade de género vir a ter efeitos no financiamento das IES, premiando aquelas que mais se destaquem na promoção da igualdade com acesso a verbas suplementares para o seu orçamento.

Novos critérios na avaliação do desempenho académico

Recomenda-se o incentivo a que a avaliação do desempenho contemple diferentes áreas do trabalho académico e científico (docência, investigação e ges-

tão) que não esteja tão dependente de indicadores bibliométricos, passando a integrar indicadores capazes de medir e contextualizar a produção académica e científica no quadro mais global de todas as tarefas académicas, nomeadamente aquelas tradicionalmente tornadas invisíveis, como por exemplo: organização de eventos académicos, atividades de ensino e acompanhamento de estudantes, trabalho de tipo administrativo e de gestão, impacto social do trabalho realizado e disseminação de resultados de investigação.

Orçamento de estado

Recomenda-se que, no âmbito da prática de orçamentação de género, a elaboração do orçamento de estado passe a contemplar a promoção da igualdade de género nas IES, nomeadamente através de dotação orçamental suficiente para o funcionamento das comissões ou gabinetes responsáveis pela formulação, implementação, monitorização e avaliação dos PIG nas IES, bem como linhas de investigação sobre género e igualdade de género.

2. Recomendações auxiliares para a promoção da paridade (complementares e coadjuvantes na concretização da Lei 26/2019, de 28 março).

Durante a vigência do projeto entrou em vigor a lei 26/2019 (de 28 de março), que estabelece o limiar mínimo de 40% de mulheres e de homens dirigentes superiores da administração direta e indireta do estado. Refira-se que esta lei se tornou aplicável às instituições de ensino superior a partir de 1 de janeiro de 2020. A lei abrange o pessoal dirigente da administração direta e indireta do Estado, incluindo os institutos públicos e as fundações públicas. Sendo que se considera pessoal dirigente as pessoas providas nos cargos de direção superior e equiparados, bem como aos órgãos de governo e de gestão das instituições de ensino superior públicas.

Em relação às instituições de ensino superior públicas, a lei esclarece que o limiar mínimo de representação equilibrada se deve aplicar nas listas apresentadas para a eleição de membros dos respetivos órgãos colegiais de governo e de gestão, incluindo as unidades orgânicas, bem como na composição dos conselhos de curadores das instituições de ensino superior públicas de natureza fundacional. Adicionalmente, a lei refere que no caso de órgãos colegiais eletivos, as listas de candidatura obedecem aos seguintes critérios de ordenação: (i) os dois primeiros candidatos não podem ser do mesmo sexo; (ii) não pode haver mais de dois candidatos do mesmo sexo seguidos. A lei esclarece ainda que o incumprimento

do limiar mínimo de representação equilibrada na designação dos órgãos não eletivos das instituições de ensino superior públicas determina a respetiva nulidade.

Tendo em consideração as tendências de masculinização ou feminização de algumas áreas científicas, as obrigações que derivam da lei representam, necessariamente, desafios e dificuldades muito díspares no conjunto da realidade das IES.

As recomendações que se apresentam devem ser entendidas como sugestões de caminhos a seguir na criação das condições básicas e fundamentais para a concretização dos objetivos definidos pela lei, bem como para a garantia da sustentabilidade da paridade nos lugares de decisão de topo nas IES.

As recomendações organizam-se em cinco blocos:

- Diagnóstico de género e planos de igualdade.
- Estruturas de governação.
- Avaliação de desempenho.
- Incentivo à produção científica.
- Formação e sensibilização.

2.1. Diagnóstico de género e planos de igualdade

Diagnóstico de género

Para um desenho adequado do Plano recomenda-se a realização de um diagnóstico da situação de mulheres e homens com o objetivo de avaliar a situação da igualdade de género na IES e identificar eventuais pontos críticos, áreas de intervenção estratégica e medidas de ação que permitam ultrapassar os desafios e necessidades identificadas. O trabalho de diagnóstico deve ser orientado por:

- recolha de dados estatísticos institucionais desagregados por sexo considerando as atividades de ensino, investigação e serviço administrativo e de gestão;
- realização de entrevistas e/ou grupos focais com docentes, investigadoras, investigadores e representantes dos cargos de gestão da instituição;
- organização de espaços de debate na instituição.

Adoção de planos de Igualdade de Género pelas IES e definição de metodologia participativa de planeamento, monitorização e avaliação.

As instituições de ensino superior devem estar comprometidas com o objetivo da promoção da igualdade de género. Neste sentido, é fundamental que docentes e investigadoras/es, estudantes e pessoal não docente sejam ouvidos e participem diretamente no processo de elaboração de planos de igualdade e que essa participação seja efetiva desde o processo de diagnóstico, até à avaliação, passando pelo planeamento de medidas concretas e pela monitorização da sua implementação.

Diagnóstico da distribuição do trabalho invisível

Sabendo-se que o trabalho académico invisível tende a ser frequentemente uma responsabilidade das mulheres e que o tempo despendido nessas tarefas impacta negativamente na progressão das suas carreiras e no acesso a cargos de topo, recomenda-se a prática regular da monitorização da distribuição das tarefas administrativas e de acompanhamento académico de estudantes entre mulheres e homens, criando ajustes para um maior equilíbrio.

Diagnóstico da distribuição do serviço docente

Carga horária do serviço docente — a que se associam as horas de preparação das aulas e o tempo de acompanhamento das/os estudantes — é frequentemente identificada como uma dificuldade ou obstáculo das mulheres na progressão na carreira e no acesso a cargos de topo. Neste sentido, recomenda-se que, de forma periódica, seja monitorizada a distribuição do serviço docente entre mulheres e homens na IES (unidades curriculares, horas de letivas, coordenação de unidades curriculares, etc.), permitindo ajustes no sentido da promoção de igualdade.

2.2. Estruturas de governação

Prevenção de vieses inconscientes em processos de recrutamento

Recomenda-se a criação de formações específicas sobre os vieses inconscientes em processos de recrutamento e que elas sejam realizadas de forma periódica e sistemática nas IES.

Júris de recrutamento equilibrados

Recomenda-se, sempre que possível, a constituição equilibrada de júris em processos de recrutamento internos ou externos.

2.3. Avaliação de desempenho

Em grande medida, o acesso das mulheres a lugares de decisão de topo nas IES é limitado pelos seus percursos e formas de progressão na carreira académica. Por seu turno, as carreiras estão condicionadas a avaliações de desempenho quantitativas/ produtivistas¹² que não permitem a contextualização das condições de desempenho e de produção científica e académica. O alargamento desses indicadores e critérios

¹² As avaliações de desempenho académico e científico baseiam-se, fundamentalmente, em indicadores bibliométricos convencionais: artigos publicados em revistas científicas indexadas; livros e capítulos de livros publicados em editoras reconhecidas; captação de financiamento para investigação; prémios; criação de patentes; integração em redes de investigação nacionais/internacionais; a heteroavaliação feita por estudantes ao desempenho dos docentes.

de avaliação permitiria mitigar efeitos de género específicos do ensino superior, mas também outros efeitos de género mais vastos que condicionam a vida de homens e mulheres, e consequentemente a sua vida académica e produção científica.

Novos critérios na avaliação do desempenho académico

Recomenda-se a adoção de medidas de ação que valorizem o trabalho invisível, mas fundamental para o funcionamento das IES, nomeadamente através da definição de critérios de avaliação de mérito e de desempenho que permitam considerar: as horas lecionadas, a coordenação de unidades curriculares, o acompanhamento de estudantes, o número de horas dedicadas aos estudantes fora do horário letivo, tarefas de tipo administrativo e de gestão quotidiana. Introduzir essas formas de trabalho, tarefas e responsabilidades como critérios de avaliação das IES e das carreiras académicas (valorizado como outras formas habitualmente desvalorizadas de trabalho académico e que fogem às métricas).

Contextualização da avaliação de desempenho

Recomenda-se a inclusão de fatores de ponderação nos sistemas de avaliação de desempenho que possam tomar em consideração os efeitos de responsabilidades familiares na produtividade científica e académica.

2.4. Incentivo à produção científica

Ainda que se devam alargar os indicadores e critérios convencionais de avaliação de desempenho académico e científico, eles são importantes porque permitem tornar mensurável o mérito. Neste sentido, torna-se essencial apostar na criação de condições estruturais para que, seguindo o princípio da equidade, os ritmos de progressão na carreira e o acesso a posições de topo na IES sejam mais justos e igualitários.

Alavancar a produção científica e as carreiras (i)

Sabendo-se que os critérios de avaliação de desempenho convencionais dão destaque à avaliação bibliométrica, à produção científica e aos projetos de investigação, recomenda-se que as licenças sabáticas — instrumento que permite que docentes e investigadoras/es se dediquem em exclusivo à investigação/publicação — sejam atribuídas de forma mais regular e abrangente, diminuindo o número de anos de trabalho necessários para a sua obtenção, mas também o alargamento deste direito a docentes e investigadoras/es em período experimental.

Alavancar a produção científica e as carreiras (ii)

Em contextos académicos fortemente masculinizados ou fortemente feminizados:

Recomenda-se a criação de mecanismos ou programas que visem financiar e impulsionar a produtividade de docentes e investigadoras/as do sexo menos representado, melhorando o seu desempenho nos indicadores bibliométricos convencionais. Por exemplo: prémios que permitam a dedicação exclusiva a projetos de investigação de curta duração ou a dedicação exclusiva para a publicação.

Desempenho e articulação entre vida profissional, familiar e pessoal

Recomenda-se que as IES definiam um conjunto de medidas articuladas destinadas a pessoas que retomem as suas funções após períodos de ausência por licenças (parentais, doença ou cuidado de dependentes). De forma concreta, recomenda-se:

- Que após períodos relativamente longos de licença (parentalidade, doença, cuidado a terceiros dependentes), os/as docentes e investigadores/as sejam dispensados/as de responsabilidades de docência e administrativas, permitindo a sua dedicação à investigação, à produção de publicações científicas, desenvolvimento de patentes, criação de redes de investigação, compensando o tempo de interrupção causado pelas licenças.
- O alargamento dos prazos de avaliação de desempenho para investigadoras/es e docentes com crianças pequenas e pessoas dependentes a cargo.
- A redução de horas de serviço docente, orientação de estudantes e trabalho administrativo para investigadoras e docentes com crianças e pessoas em situação de dependência a cargo.
- Definição de horários de reuniões que não colidam com a necessária articulação de horários e responsabilidades familiares e/ou de cuidado a dependentes, nomeadamente com horários escolares, hospitalares ou de instituições de cuidado a dependentes.
- Definir a distribuição do serviço docente e outras responsabilidades tendo em consideração a situação de pessoas (docentes, investigadores/as) com responsabilidades cuidadoras de dependentes.

2.5. Formação e sensibilização

Assumir ou ser eleita para posições de liderança ou destaque nas IES está frequentemente fora do projeto profissional das mulheres académicas. Ou, de outro modo: só numa fase muito avançada da carreira é que se torna uma possibilidade ou ambição. Este divórcio das mulheres académicas do poder nas IES é comum mesmo no caso de mulheres com percursos de sucesso e/ou que se tornaram líderes de IES em Portugal.

Mentorias

Frequentemente o trabalho e a relação de mentoria estabelece-se de modo informal, recomenda-se que sejam formalizadas através da criação de programas oficiais de mentoria para o incentivo da promoção da carreira de jovens investigadoras. Deste modo, garante-se o alargamento do universo de potenciais beneficiárias, bem como se procede ao reconhecimento formal do trabalho, dedicação e desempenho das mentoras.

Adicionalmente, em contextos académicos e científicos feminizados (e apenas nestes casos), recomenda-se que sejam equacionados programas de mentoria no masculino.

Investir em formação para a liderança destinados a mulheres

Recomenda-se a criação de programas de formação para mulheres potenciais líderes, permitindo construção de estratégias de investimento nas carreiras académicas e a capacitação de mulheres com ferramentas específicas para a liderança.

3. Recomendações para a operacionalização de planos de igualdade

Estas recomendações de carácter operativo, destinadas ao processo de planeamento de planos de igualdade, organizam-se em diferentes patamares:

- Recomendações destinadas a medidas em torno de processos de governação e tomada de decisão nas IES;
- Recomendações orientadas para a estratégia de comunicação da IES;
- Recomendações em torno de medidas em ações sobre recrutamento, avaliação de desempenho e progressão na carreira;
- Recomendações sobre articulação entre trabalho, família e vida pessoal;
- Recomendações sobre medidas específicas para ao recrutamento de estudantes, especialmente aplicável em IES e/ou áreas científicas onde se verifiquem grandes desequilíbrios de género (masculinização ou feminização).
- Recomendações em torno da transversalização do género e da igualdade de género no ensino e na investigação.

3.1. Processos de governação e de tomada de decisão

Adoção de metodologias participativas na elaboração de planos de igualdade

No âmbito do desenvolvimento de Planos de Igualdade (ou de novas versões e/ou ciclos de planos de igualdade), recomenda-se a adoção de uma metodologia participativa que permita o diálogo e auscultação da comunidade (pessoal docente, não docente, estudantes), utilizando diferentes ferramentas/técnicas (inquérito, entrevistas, *focus group*, etc.). A participação dos diferentes atores da IES deve ser uma marca em todas as fases do plano de igualdade: diagnóstico, planeamento e definição de medidas concretas, implementação, monitorização e avaliação.

Utilização de recursos e materiais de apoio ao planeamento e avaliação

Recomenda-se a utilização de materiais e manuais disponíveis de apoio ao planeamento, implementação, monitorização e avaliação de planos de igualdade nas IES, nomeadamente aqueles que proponham metodologias participativas e inclusivas.

Igualdade de género e visão estratégica das IES

Recomenda-se que os planos de igualdade incentivem a integração da igualdade de género enquanto elemento no planeamento e decisão estratégica das IES, passando a análise de género e a preocupação com a igualdade a elementos constitutivos dos documentos estratégicos das IES e variáveis consideradas na definição dos seus objetivos e metas.

Compromisso das lideranças com a igualdade de género e com os planos

Como forma de se quebrarem eventuais resistências internas ao plano de igualdade (ou a medidas concretas nele constantes), recomenda-se que o plano de igualdade seja acompanhado por uma declaração de compromisso por parte da liderança de topo da IES. Estas formas de compromisso podem ser replicadas para outros níveis de liderança, se necessário.

3.2. Comunicação

Igualdade de género integrada na estratégia e meios de comunicação das IES

Recomenda-se a integração da igualdade de género como elemento integrante dos meios de comunicação externa das IES, nomeadamente através da introdução da linguagem inclusiva nos documentos de comunicação externa, da definição de uma política de marketing e publicidade livre de estereótipos e promotora da diversidade, da divulgação pública do compromisso institucional com a igualdade de género.

3.3. Articulação trabalho, família e vida pessoal

Informação sobre direitos

Recomenda-se a adoção de práticas de divulgação sistemática de informação sobre os direitos de articulação trabalho -família/vida pessoal existentes (destinado aos diferentes públicos da IES).

Informação sobre recursos e formas de apoio disponíveis na IES

Recomenda-se a adoção de práticas de divulgação sistemática de informação sobre os recursos existentes na IES que possam apoiar os membros da comunidade da IES e os seus familiares (e.g., creche, protocolos com ATL, prática desportiva e de tempos livres, atividades culturais).

Medidas de apoio no regresso ao trabalho académico e científico

Recomenda-se que as IES definiam um conjunto de medidas articuladas destinadas a pessoas que retomem as suas funções após períodos de ausência por licenças (parentais, doença ou cuidado de dependentes).

3.4. Recrutamento de estudantes

No âmbito da promoção do equilíbrio de género em áreas de estudos mais desequilibradas (masculinizadas ou feminilizadas), recomenda-se que os planos de igualdade das IES invistam, entre outros:

- Na criação de programas de ligação com outros níveis de ensino para a desconstrução de estereótipos de género que constringem a escola formativa;
- Na formação e sensibilização de professores de outros níveis de ensino;
- Na criação e concretização de programas ou projetos de extensão universitária, disseminação de resultados e/ou promoção de cultura científica.

3.5. Transversalização do género no ensino e na investigação

No sentido da introdução das questões de género e da igualdade de género nos planos de estudo e programas das UC's na formação graduada e pós-graduada, recomenda-se:

- A implementação de programas de sensibilização de docentes para as questões de género e da igualdade de género, entre outros aspetos, promovendo:

- i. a abertura para a introdução da temática do género e da igualdade de género (enquanto área do conhecimento) nos programas das UC que lecionam;
- ii. a introdução do género e/ou a igualdade de género nos projetos de investigação;
- A criação de unidades curriculares de carácter optativo dedicadas ao tema do género e da igualdade de género;
- A sensibilização das/os docentes para a necessidade de dar visibilidade ao trabalho teórico e de investigação da autoria de mulheres, incorporando os seus contributos nos programas e/ou bibliografias das UC que lecionam.

