

RELATÓRIO CIENTÍFICO

GE-HEI – GENDER EQUALITY IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS

Anália Torres (Coord.)

Paula Campos Pinto
Fátima Assunção,
Diana Maciel
Bernardo Coelho
Sara Merlini
Tânia Reigadinha
João Francisco Ferreira

Índice

INTRODUÇÃO	1
I PARTE RESULTADOS	6
1 PORTUGAL NO CONTEXTO EUROPEU	7
Introdução	7
Trajetórias Educativas	7
Trajetórias Profissionais	16
Órgãos de decisão e tomada de poder	26
Referências bibliográficas	28
2 IGUALDADE DE GÉNERO NO ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO NACIONAL	30
Introdução	30
2.1. Percursos Educativos no Ensino Superior	30
2.2. Emprego e Carreira na Docência e na Investigação	38
2.3. Cargos de Decisão no Ensino e na Investigação	1
Considerações Finais	4
Referências bibliográficas	4
3 ESTUDOS DE CASO – (DES)IGUALDADES DE GÉNERO EM QUATRO IES	7
Introdução	7
3.1. Instituições do Ensino Superior e Mudança	13
3.2. Culturas Institucionais e Modalidades de promoção da IG	31
3.3. A importância do convite ao Conhecimento e do Compromisso com a IG nas IES	33
Referências bibliográficas	35
4 PERSPETIVAS DE DIRIGENTES FACE À PROMOÇÃO DA IG NAS IES	37
Introdução	37
4.1. Processos e mecanismos geradores de desigualdade de género no ensino superior e formas de os combater: o que nos diz a literatura	40
4.2. Resultados	42
4.3. Notas Finais	54
Referências Bibliográficas	55
5 MULHERES ACADÉMICAS	57
Referências bibliográficas	63
CONCLUSÕES	65
Referências bibliográficas	72
RECOMENDAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA IG NAS IES	73
Introdução	73
1. Recomendações gerais para a promoção da IG no ensino superior	74
2. Recomendações auxiliares para a promoção da paridade (complementares e coadjuvantes na concretização da Lei 26/2019, de 28 março).	77
3. Recomendações para a operacionalização de planos de igualdade	84
ANEXOS	88
1 PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS CIENTÍFICOS (2019-2023)	88

2 METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS PARTICIPATIVOS DE PROMOÇÃO DA IG NAS IES	93
--	----

II PARTE | *OUTPUTS NÃO CIENTÍFICOS* **94**

1 RECOMENDAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRITÉRIOS DE IG NAS GRELHAS DE AVALIAÇÃO DA A3Es	95
--	-----------

2 RECOMENDAÇÕES PARA A INTRODUÇÃO DE MEDIDAS POSITIVAS EM RELAÇÃO AOS CARGOS DE GESTÃO DAS IES, COM O OBJETIVO DE ALCANÇAR O EQUILÍBRIO ENTRE AS EQUIPAS SÉNIORES E OS ÓRGÃOS DIRETIVOS	101
--	------------

2.1. Diagnóstico de género e planos de igualdade	101
2.2. Estruturas de governação	103
2.3. Avaliação de desempenho	103
2.4. Incentivo à produção científica	104
2.5. Formação e sensibilização	105

3 PRÉMIO E SELO DE COMPROMISSO NACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA IG NAS IES	106
--	------------

4 ÍNDICE DE INDICADORES SOBRE A IG NAS IES	113
---	------------

5 REDE DE PONTOS FOCAIS INICIADA	126
---	------------

RELATÓRIO CIENTÍFICO DO PROJETO GE-HEI

INTRODUÇÃO

Este documento constitui o relatório científico do projeto GE-HEI, Igualdade de Género no Ensino Superior desenvolvido no âmbito do programa EEA-Grants e destina-se a dar conta dos resultados globais, dos outputs científicos e não científicos às entidades financiadoras e promotoras do projeto não se tratando ainda de um produto para divulgação pública.

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 Matemáticas (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. É neste contexto que surge o presente projeto.

Respondendo a uma solicitação do EEA Grants, Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu, PDP2 – Projeto Pré-definido 2 do Programa Conciliação e Igualdade de Género, o projeto **GE-HEI – Gender Equality in Higher Education Institutions** visa, assim, contribuir para um melhor conhecimento sobre a temática da Igualdade de Género nas Instituições de Ensino Superior (doravante IES) em Portugal e para o desenvolvimento de 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 com informantes chave nos órgãos de gestão das IES, para conhecer os seus posicionamentos acerca da promoção da IG nas suas instituições.

¹ Referimo-nos, respetivamente, à **Lei nº 3/2006** (Lei da Paridade nos órgãos colegiais representativos do poder político), **Lei nº 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 nº26/2019** (Representação equilibrada entre homens e mulheres no pessoal dirigente e órgãos da A.P.).

- Entrevistas 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 ensino-investigação, de natureza universitária e politécnica. Através de uma análise de dados de cada instituição, entrevistas com lideranças, 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 de 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.

No projeto GE-HEI, adotou-se uma metodologia de investigação-ação, em que se procurou promover a reflexividade dos sujeitos inquiridos, durante e após a realização de cada fase de recolha de dados. 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. 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. Assim,

previamente à realização de cada entrevista, era enviada à/ao inquirido uma folha informativa, que visa apoiar e estimular a reflexão informada sobre o tema. A referida brochura continha 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. Cada entrevista, cada grupo focal, cada sessão informativa realizada com a IES selecionada para os quatro estudos de caso, ou cada *workshop final*, constituíam, sempre, oportunidades de esclarecimento sobre o tema e ocasiões privilegiadas de partilha de conhecimento e informação. Pela observação que pudemos diretamente realizar, e pelo retorno recebido por parte das e dos participantes, parece-nos que esta foi uma estratégia bem-sucedida, e que deverá poder ser replicada em iniciativas futuras de promoção da igualdade de género em contexto de Ensino Superior, contribuindo assim para contrariar a desinformação ideológica que tantas vezes se instala em torno destas temáticas.

Este relatório dá conta dos resultados obtidos em cada um dos eixos de análise desenvolvidos, estando estruturado em duas partes.

Na primeira parte apresentam-se e discutem-se os resultados encontrados com as diferentes observações realizadas. 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 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 trabalho-família, as redes de relações sociais e o viés de género. Sustentadas numa visão global nos resultados encontrados, apresentam-se, depois, as conclusões e um conjunto de recomendações em três níveis: i) sobre a promoção da Igualdade de Género no Ensino Superior em geral; ii) de modo complementar e coadjuvante à concretização da Lei 26/2019, de 28 março, que promove a paridade nas posições de topo das IES; e iii) de apoio à operacionalização de Planos de Igualdade de Género nas IES. Em anexo a esta primeira parte do relatório, constam ainda: i) a lista de participação em eventos científicos durante a realização do projeto, para a apresentação, discussão e disseminação dos resultados encontrados; e ii) a metodologia para o desenvolvimento de processos participativos de promoção da Igualdade de Género nas IES.

Na segunda parte encontram-se os *outputs* não científicos produzidos pelo Projeto GE-HEI, a saber:

- Recomendações para a inclusão de critérios de IG nas grelhas de avaliação da A3Es;

- Recomendações para a introdução de medidas positivas em relação aos cargos de gestão das IES, com o objetivo de alcançar o equilíbrio entre as equipas seniores e os órgãos diretivos;

- Proposta de Prémio e Selo de Compromisso nacional para a promoção da IG nas IES;

- Índice de indicadores sobre a IG nas IES;

- Lista de elementos que constituem a rede de Pontos Focais iniciada.

I PARTE | 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.

Trajelórias 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 as/os estudantes de doutoramento matriculadas/os, 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%) (Quadro 1.1).

Quadro 1.1. Proporção (%) de mulheres entre os alunos matriculados no ensino superior – 2020

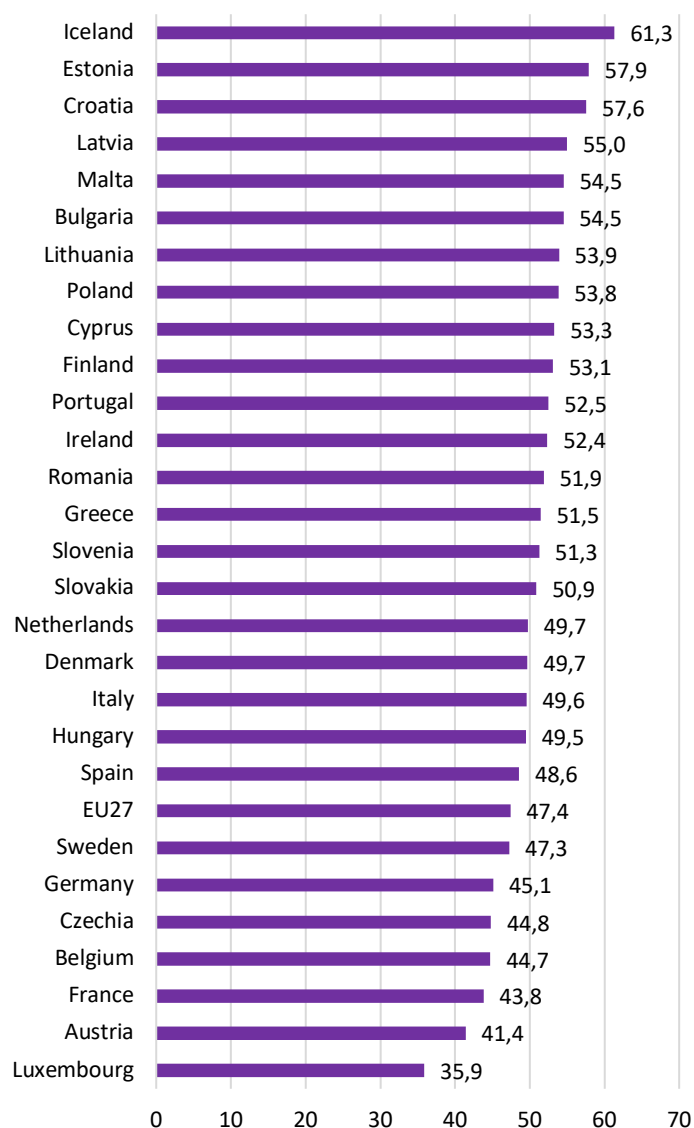
	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
EU27	53,4	57,2	48,7
Belgium	56,4	55,9	46,5
Bulgaria	51,8	58,6	52,5
Czechia	56,6	60,1	44,5
Denmark	59,3	56,5	51,5
Germany	46,7	54,2	46,4
Estonia	56,9	62,5	56,8
Ireland	52,6	56,3	53,4
Greece	48,3	59,9	47,9
Spain	54,9	59,4	50,0
France	60,0	53,6	47,2
Croatia	53,7	62,5	54,9
Italy	54,4	59,2	48,7
Cyprus	45,8	68,8	58,7
Latvia	51,8	60,0	55,2
Lithuania	54,8	64,5	55,7
Hungary	52,9	56,6	48,4
Malta	56,1	55,9	48,7
Netherlands	52,0	54,5	48,4
Austria	54,0	54,4	45,3
Poland	55,9	65,7	54,6
Portugal	54,7	54,5	52,2
Romania	52,0	60,3	51,0
Slovenia	59,0	64,0	54,1
Slovakia	57,2	61,6	48,0
Finland	52,1	59,0	53,2
Sweden	63,9	57,4	49,2
Iceland	63,7	70,5	59,5

Fonte: Eurostat – Education Statistics (online data code: educ_uoe_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 11ª posição no contexto europeu, depois de alguns países nórdicos e de leste.

Figura 1.1. Proporção (%) de mulheres entre o conjunto de doutoradas/os – 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%) (Quadro 1.2). Apenas a Alemanha apresenta um valor inferior aos 50% nas licenciaturas concluídas (48,6%).

Quadro 1.2. Proporção (%) de mulheres entre licenciadas/os e mestres – 2020

	Bachelor's Graduate	Master's Graduate
EU27	58,5	58,0
Belgium	60,6	56,6
Bulgaria	58,6	63,7
Czechia	62,2	59,7
Denmark	58,9	56,1
Germany	48,6	53,5
Estonia	62,9	64,0
Ireland	53,0	55,9
Greece	58,2	61,4
Spain	59,4	60,0
France	61,2	54,7
Croatia	59,0	62,5
Italy	59,7	57,7
Cyprus	55,2	69,1
Latvia	63,5	64,2
Lithuania	59,9	66,1
Hungary	62,6	57,6
Malta	56,4	54,1
Netherlands	56,0	56,5
Austria	58,0	54,4
Poland	64,4	66,7
Portugal	59,4	58,6
Romania	56,8	62,7
Slovenia	61,5	65,6
Slovakia	61,4	61,9
Finland	59,0	60,9
Sweden	68,5	60,6
Iceland	65,8	69,1

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%) (Quadro 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.

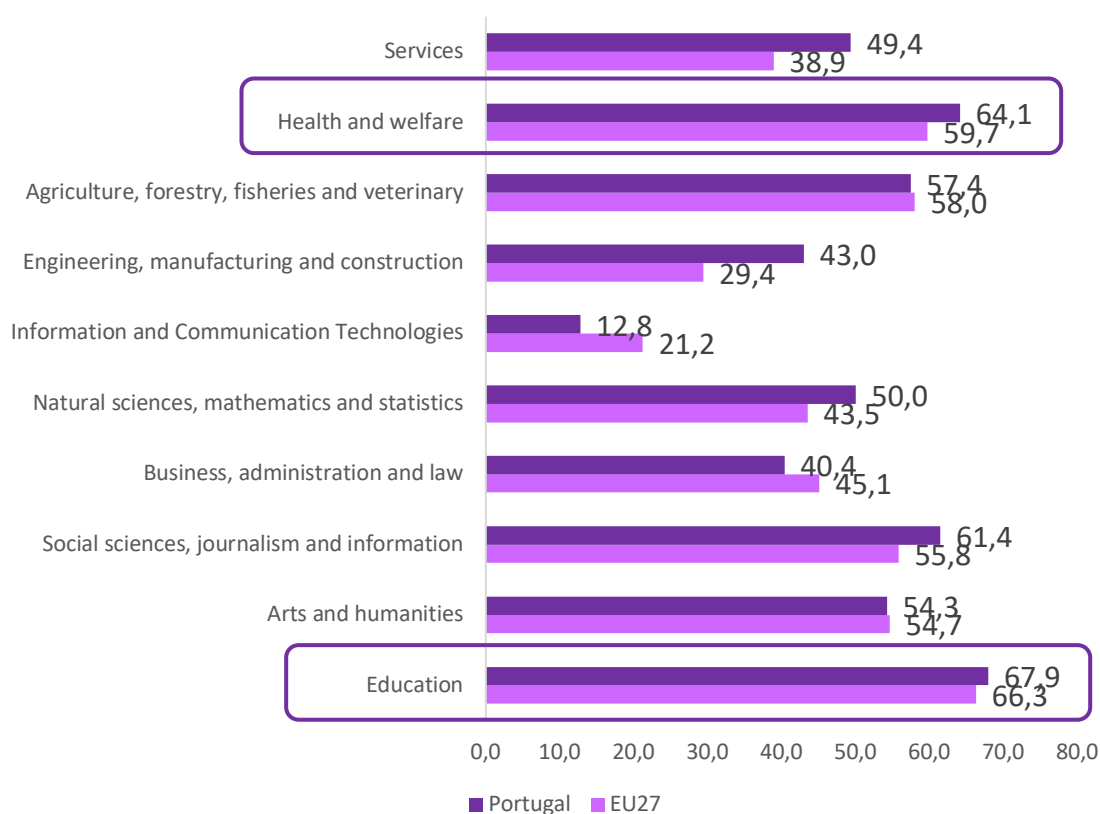
Quadro 1.3. Diplomados a nível de doutoramento em % da população total – 2020

	Homens	Mulheres
Finland	16,1	18,3
Denmark	16,3	16,1
Ireland	13,6	14,9
Germany	17,3	14,2
Sweden	15,4	13,8
Netherlands	12,9	12,7
Iceland	7,9	12,6
Slovakia	11,7	12,1
Belgium	13,7	11,1
Slovenia	10,0	10,5
Austria	14,3	10,1
Portugal	9,0	9,9
Estonia	7,0	9,6
Spain	10,2	9,6
EU27	10,4	9,4
Cyprus	8,0	9,1
Croatia	6,4	8,7
Bulgaria	7,2	8,6
Czechia	9,7	7,9
Greece	7,2	7,7
France	9,8	7,6
Malta	5,8	7,0
Lithuania	5,7	6,7
Italy	6,5	6,4
Hungary	6,3	6,2
Romania	5,2	5,6
Latvia	2,8	3,5
Poland	2,9	3,4

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 1.2).

Figura 1.2. Proporção (%) de mulheres doutoradas, por área científica, UE27 vs. Portugal, 2020

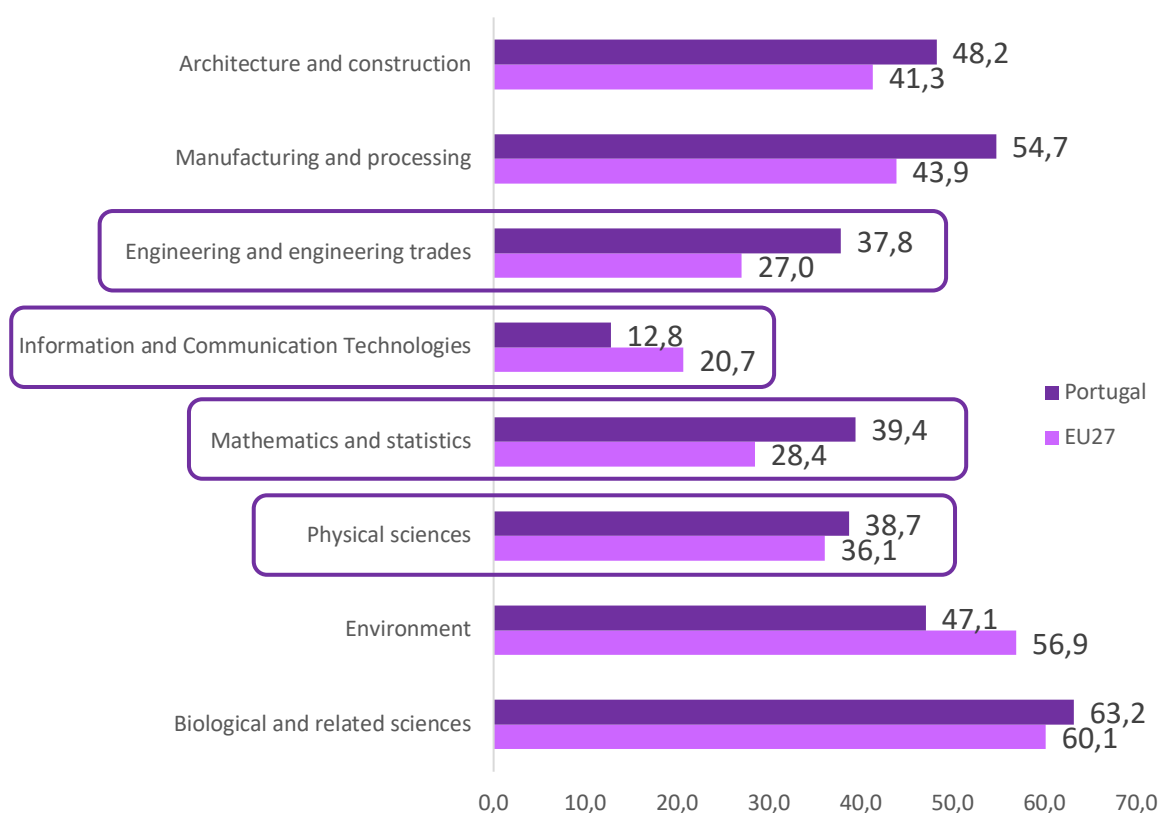


Fonte: Eurostat – Education Statistics (online data code: EDUC_UOE_GRAD02).

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 1.2). 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, matemáticas e estatísticas (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, matemáticas e estatísticas; 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 1.3). 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, nas matemáticas e estatísticas (39,4% face a 28,4%), engenharias (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 1.3. Proporção (%) de mulheres entre doutoradas/os, 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.

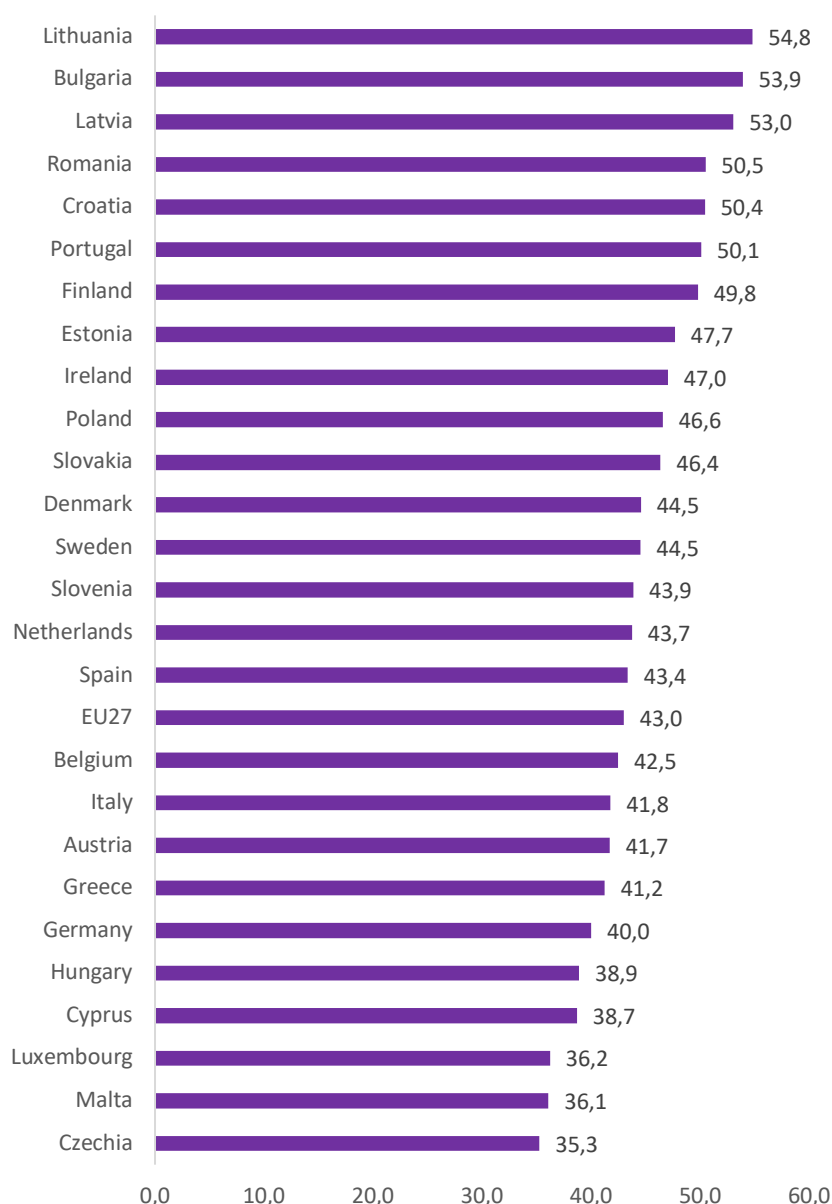
Trajetórias Profissionais

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 6º lugar, apenas abaixo dos países: Lituânia (54,8%), Bulgária (53,9%), Letónia (53%), Roménia (50,5%) e Croácia (50,4%) (Figura 1.4).

Figura 1.4. Proporção (%) de mulheres na investigação, 2019

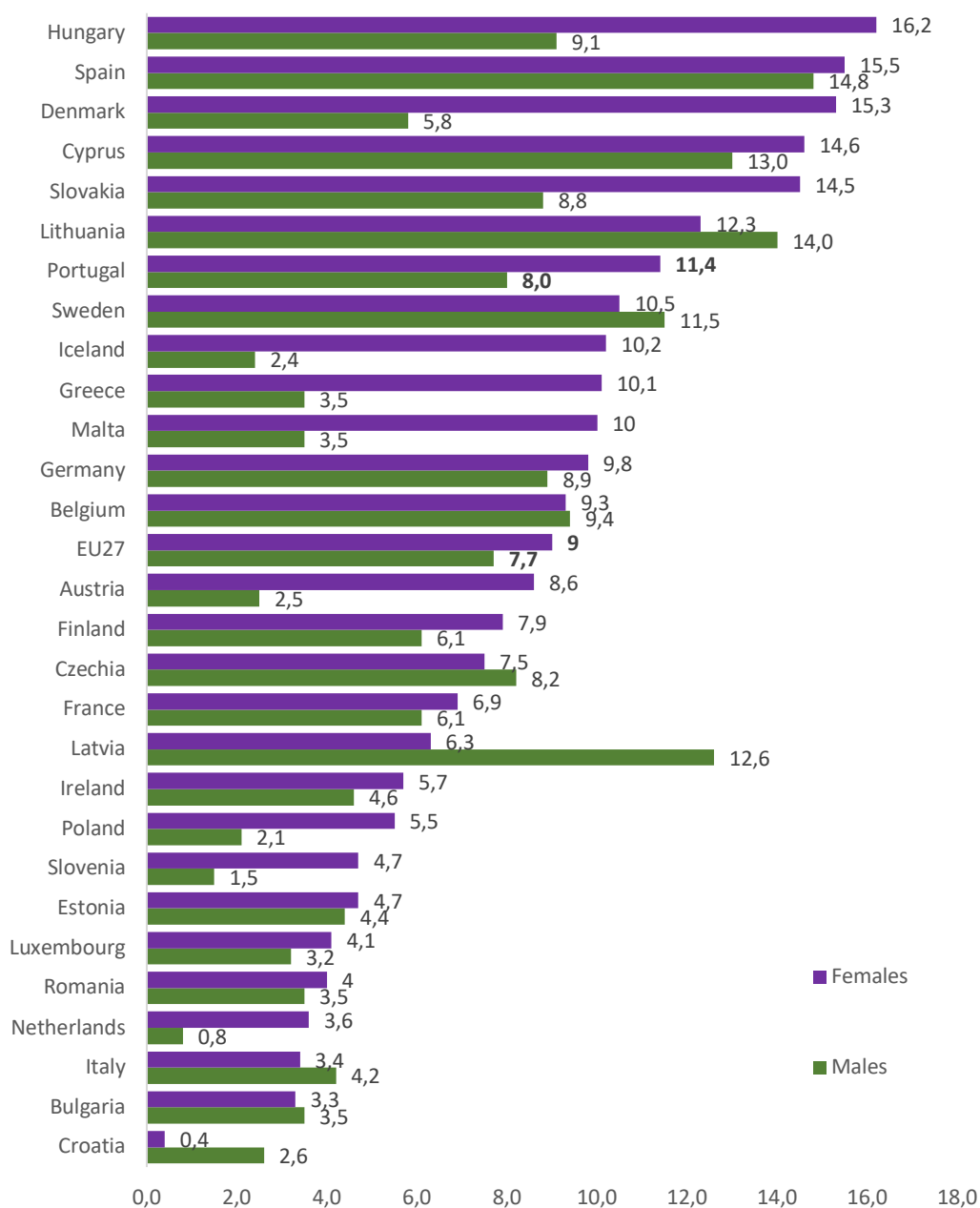


Fonte: Eurostat – R&D Personnel Statistics (online data code: RD_P_PERSOCC).

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 1.5). 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.

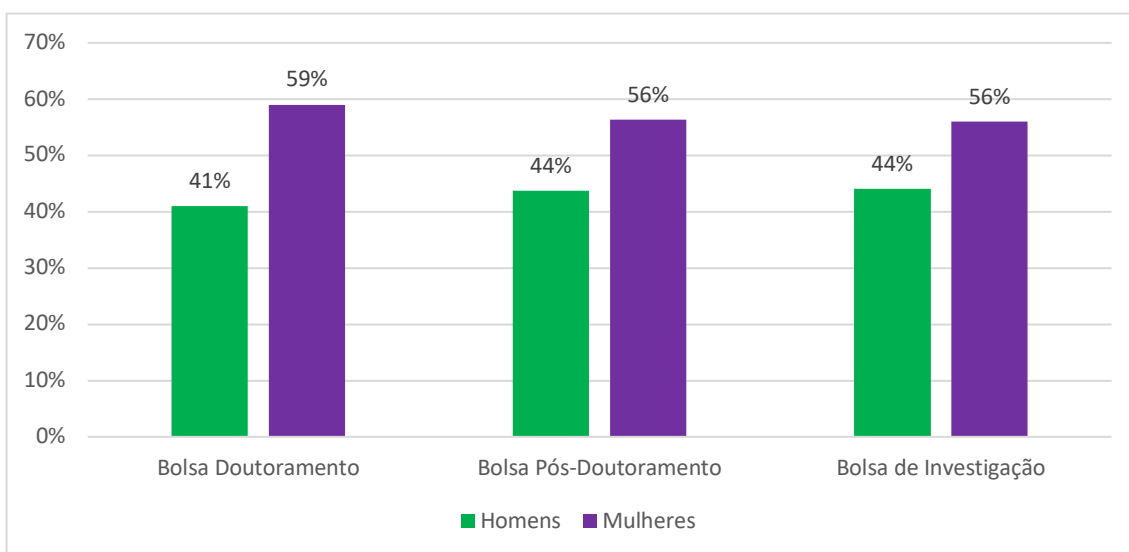
Figura 1.5. Proporção (%) de investigadoras/es nas IES a trabalhar com contratos 'precários', por sexo, 2019



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 1.6).

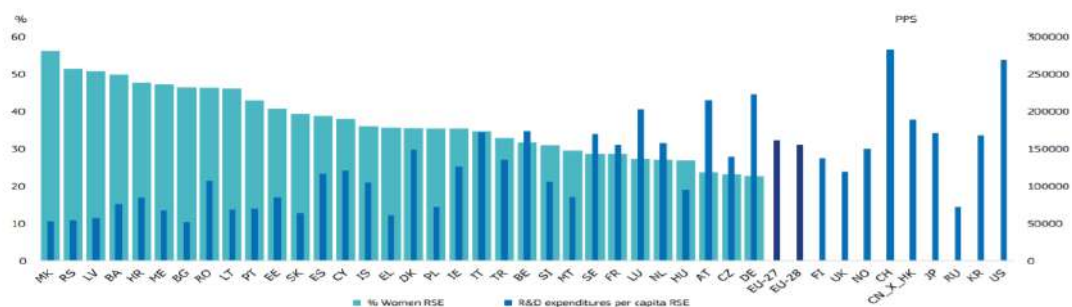
Figura 1.6. Bolsas atribuídas em 2019 pela FCT, por sexo (2019)



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 1.7).

Figura 1.7. Proporção (%) de mulheres investigadoras (em ETI) e gastos em I&D (em PPS) per capita (em ETI), 2018



Notes: Exceptions to reference period: BE, IS (2011) BA (2014), EL, CN_X_HK, RU, KR (2015), US (2016), LV, HR, ME, BG, RO, LT, EE, ES, CY, DK, PL, IE, IT, TR, SI, MT, SE, FR, LU, NL, HU, AT, CH, JP (2017); Data not available for: AL, GE, AM, FO, MD, TN, IL, UA; Break in time series: IS (numerator and denominator for proportion of women among RSE (in FTE)) and for R&D expenditures (in PPS) per capita RSE (in FTE)); Definition differs, see metadata (denominator for R&D expenditures (in PPS) per capita RSE (in FTE)); Estimated: IS (numerator for R&D expenditures (in PPS) per capita RSE (in FTE)), US (denominator for R&D expenditures (in PPS) per capita RSE (in FTE)); Provisional: CZ, DK, FR (numerator and denominator for proportion of women among RSE (in FTE)) and for R&D expenditures (in PPS) per capita RSE (in FTE)), UK (numerator and denominator for R&D expenditures (in PPS) per capita RSE (in FTE)), US (numerator for R&D expenditures (in PPS) per capita RSE (in FTE)). Other: Purchasing power parities (PPP) are used for R&D statistics. PPP are currency conversion rates that convert to a common currency and equalise the purchasing power of different currencies.

Source: Eurostat – R&D expenditures per researcher and proportion of women RSE in FTE (online data code: rd_p_persocc)

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, ciência agrícolas e ciências médicas, mas não em engenharia e tecnologia e ciências naturais (Quadro 1.4).

Quadro 1.4. Proporção média de mulheres entre os/as autores/as de publicações, por área de I&D, 2015-2019

	Natural Sciences	Engineering and technology	Medical sciences	Agricultural sciences	Social sciences	Humanities
EU27	0,3	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4
Belgium	0,2	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4
Bulgaria	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5
Czechia	0,2	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4
Denmark	0,2	0,2	0,4	0,3	0,3	0,4
Germany	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3
Estonia	0,3	0,2	0,4	0,4	0,5	0,5
Ireland	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4
Greece	0,2	0,2	0,3	0,4	0,3	0,4
Spain	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4
France	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4
Croatia	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,4
Italy	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4
Cyprus	0,2	0,2	0,4	0,3	0,3	0,5
Latvia	0,4	0,3	0,5	0,5	0,6	0,6
Lithuania	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4
Luxembourg	0,2	0,1	0,3	0,3	0,3	0,4
Hungary	0,3	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4
Malta	0,2	0,2	0,4	0,3	0,3	0,3
Netherlands	0,2	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4
Austria	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4
Poland	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5
Portugal	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5
Romania	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5
Slovenia	0,3	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5
Slovakia	0,3	0,3	0,5	0,4	0,4	0,4
Finland	0,3	0,2	0,4	0,4	0,4	0,5
Sweden	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4
Iceland	0,3	0,2	0,4	0,4	0,5	0,4

Nota: a value near 0.5 indicates that, on average, women and men were represented at equal proportions on authorship teams. A value above 0.5 indicates that, on average, women were more highly represented than men on teams and a value below 0.5 indicates that, on average, men were more highly represented than women on teams.

Fonte: 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 catedráticas/os) (Quadro 1.5). A Roménia e a Letónia são os países que apresentam uma maior feminização desses lugares.

Quadro 1.5. Proporção (%) de mulheres nas estruturas académicas, por categoria e total, 2018

	Grade A	Grade B	Grade C	Grade D	Total
EU27	26,2	40,3	46,6	47,1	42,3
Belgium	20,3	31,4	38,2	49,1	42,2
Bulgaria	39,7	47,0	:	54,9	50,3
Czechia	:	:	:	:	34,7
Denmark	22,6	34,4	43,4	51,0	43,7
Germany	20,5	26,9	44,8	43,6	39,7
Estonia	:	:	:	:	48,2
Ireland	25,6	38,4	49,5	:	54,1
Greece	22,3	32,5	36,7	51,1	36,5
Spain	23,9	44,1	50,0	47,5	42,4
France	27,7	43,8	38,9	42,4	39,5
Croatia	43,0	52,6	63,6	55,5	51,3
Italy	23,7	38,4	46,8	50,1	40,5
Cyprus	13,3	31,1	40,5	48,8	38,4
Latvia	44,7	51,5	57,9	:	55,4
Lithuania	40,4	54,9	63,2	65,0	57,3
Luxembourg	17,7	34,2	31,6	41,8	36,6
Hungary	21,7	32,9	45,3	42,5	40,4
Malta	43,8	50,0	23,1	36,4	46,4
Netherlands	22,3	29,5	43,3	45,9	41,3
Austria	25,1	27,6	41,9	44,1	40,1
Poland	25,2	39,3	50,5	51,2	45,1
Portugal	27,2	41,4	49,4	53,2	49,8
Romania	50,8	59,2	49,9	53,1	53,3
Slovenia	33,0	40,8	52,2	49,6	45,9
Slovakia	27,2	41,2	50,6	60,0	45,8
Finland	30,3	49,7	50,2	49,3	47,1
Sweden	28,2	46,5	45,9	51,6	46,3
Iceland	26,3	36,0	51,2	:	37,2

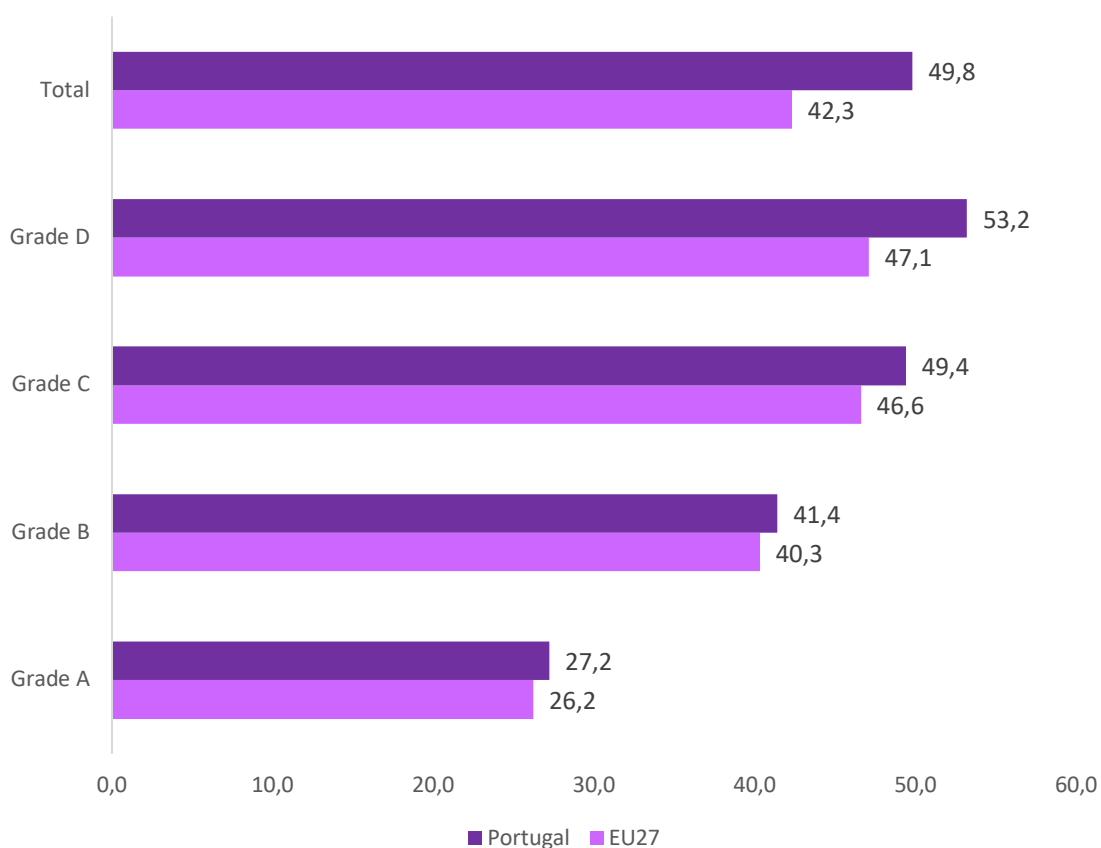
Nota: The classification of academic positions into A, B, C and D grades may vary across countries. Classification used in Portugal: Grade A (Professor/a Catedrático/a, Professor/a Coordenador/a Principal e Investigador/a Coordenador/a); Grade B (Professor/a Associado/a, com e sem

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, *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 (Figura 1.8). As estruturas académicas europeias seguem o mesmo padrão.

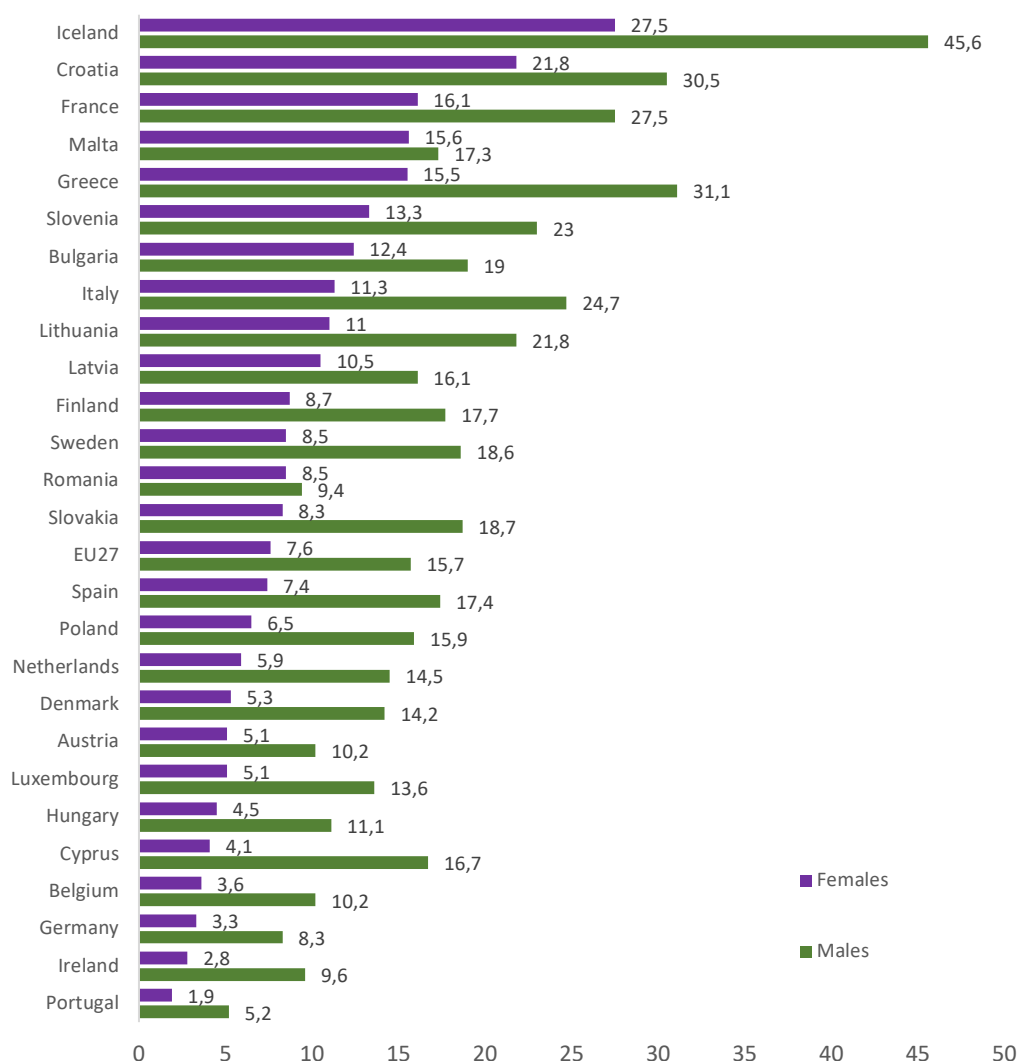
Figura 1.8. Proporção (%) de mulheres nas estruturas académicas, por categoria e total, EU27 vs. Portugal, 2018



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

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 1.9). 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 1.9. 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 (Quadro 1.6).

Quadro 1.6. Proporção (%) de mulheres na categoria A, por área científica, 2018

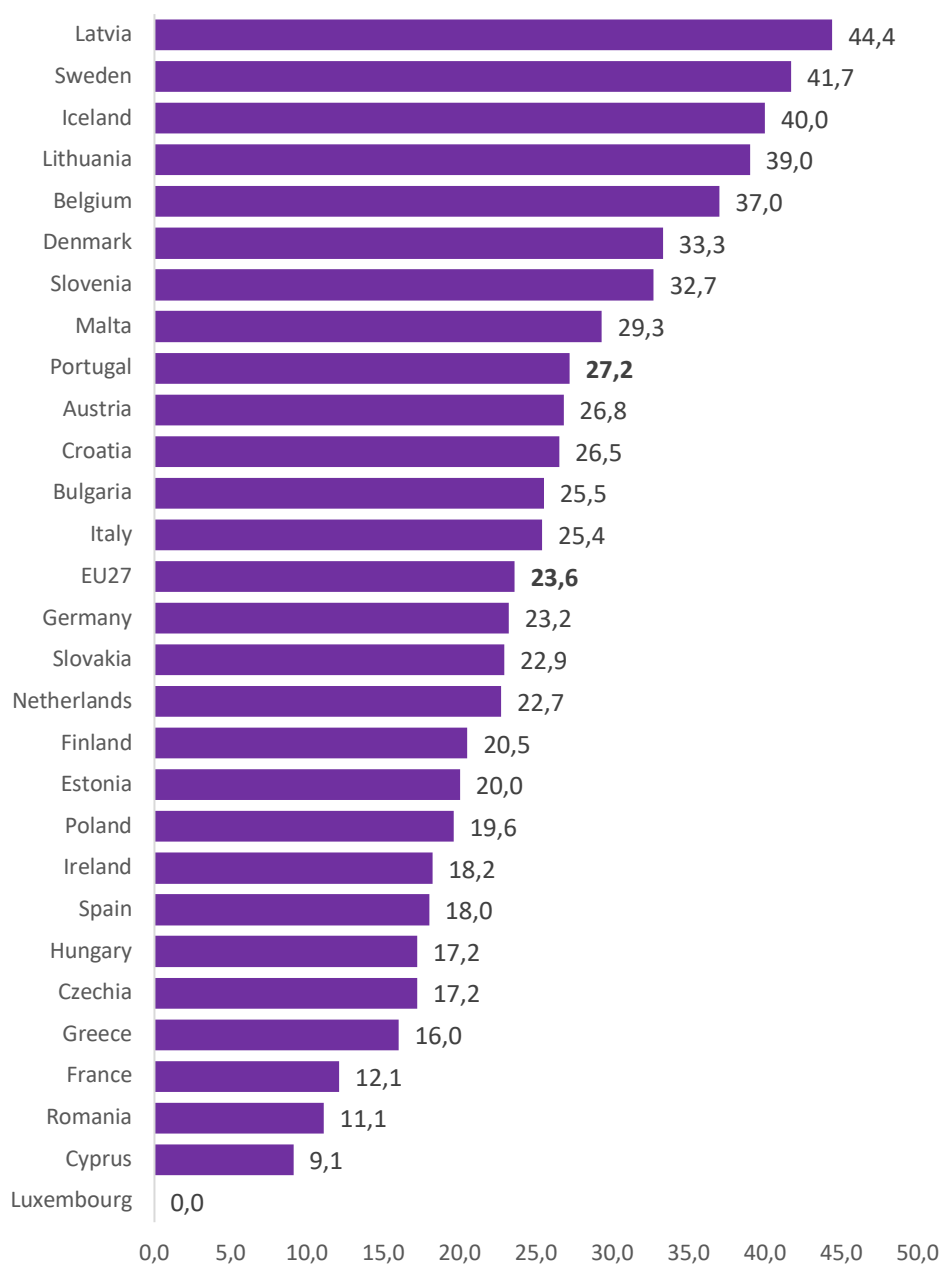
	Natural Sciences	Engineering and technology	Medical Sciences	Agricultural sciences	Social sciences	Humanities
EU27	22,0	17,9	30,1	28,5	30,9	35
Belgium	19,1	14,4	20,4	20,3	22,1	23,9
Denmark	13,6	11,5	25,9	27,3	26,4	33,5
Germany	15,1	9,8	15,0	22,5	24,4	31
Greece	16,2	13,0	28,3	17,1	26,9	35,8
Spain	22,2	15,5	27,7	20,3	25,5	30,7
Croatia	46,5	23,2	48,3	45,5	50,8	46,9
Italy	24,3	13,8	17,1	19,5	27,5	37,4
Cyprus	11,3	17,1	25,0	0,0	6,1	13,6
Latvia	42,7	38,1	66,4	67,3	65,7	69
Lithuania	20,0	18,0	46,7	33,3	52,2	53,4
Luxembourg	9,8	10,5	14,3	:	26,3	13,3
Malta	0,0	50,0	60,0	:	100,0	:
Netherlands	16,1	14,9	23,9	17,3	24,6	32,5
Austria	15,7	11,0	23,1	23,7	28,9	38,7
Poland	20,0	12,2	33,7	31,5	28,3	28,2
Portugal	28,1	12,6	27,5	30,8	27,7	39,3
Slovenia	7,6	24,0	37,8	38,7	39,2	41,6
Slovakia	18,6	17,4	28,4	17,5	36,0	30,9
Finland	15,3	10,1	33,4	40,6	37,7	47,3
Sweden	18,7	16,9	32,9	32,9	35,1	38,9

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

Órgãos de decisão e tomada de poder

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 1.10).

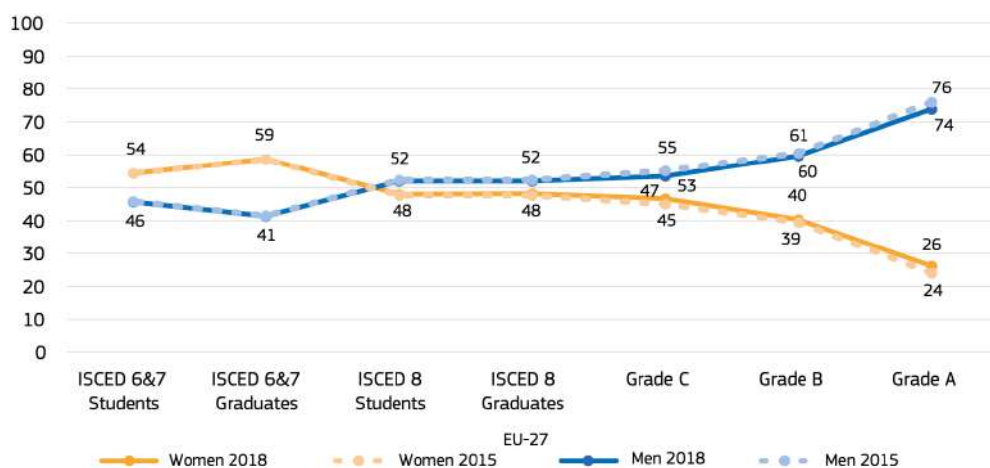
Figura 1.10. Proporção (%) de mulheres na direção de instituições de ensino superior, 2019



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

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

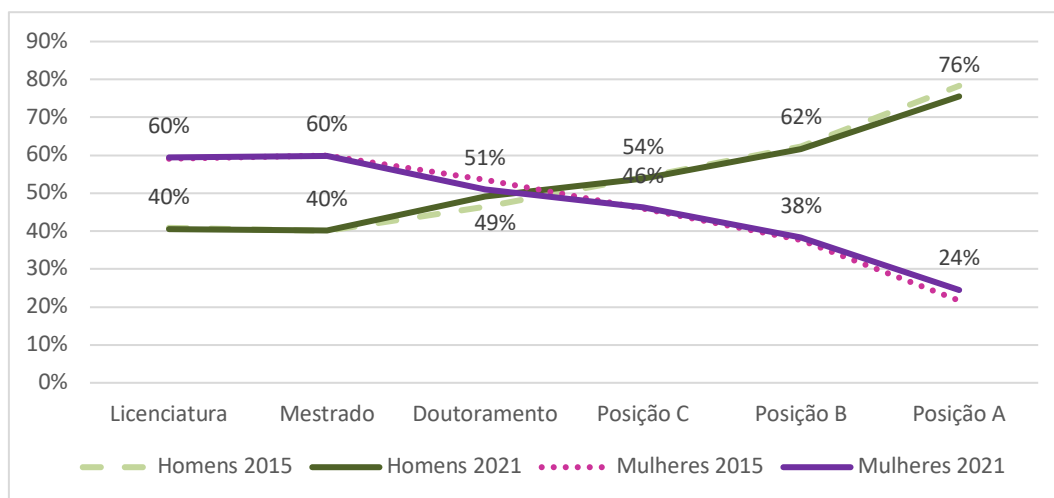
Figura 1.11. Proporção (%) de homens e mulheres, estudantes, graduados/as e académicos/as, EU27, 2015-2018



Fonte: SHE Figures 2021, Women in Science database, DG Research and Innovation; Eurostat – Education Statistics (online data codes: educ_enr15, educ_grad5, educ_uoe_enr03, educ_uoe_grad02).

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

Figura 1.12. Percurso vertical na academia em Portugal, Por Sexo e Proporção (2014/2015 e 2020/2021)



Fonte: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior (DGEEC) e Diplomados no Ensino Superior (PORDATA), 2023

Em síntese, em Portugal, as mulheres são metade dos investigadores, embora uma maior proporção de mulheres esteja em situações precárias e em centros com menores orçamentos para investigação.

O 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 são também sub-representadas na ocupação de cargos de liderança, embora Portugal, ainda longe da paridade, estar 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 **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, pp. 13; ênfase nossa).

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>

Connell, R. (1987). *Gender and power: society, the person, and sexual politics*. Stanford University Press.

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.

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>

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>

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.

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.

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 no ensino superior; 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

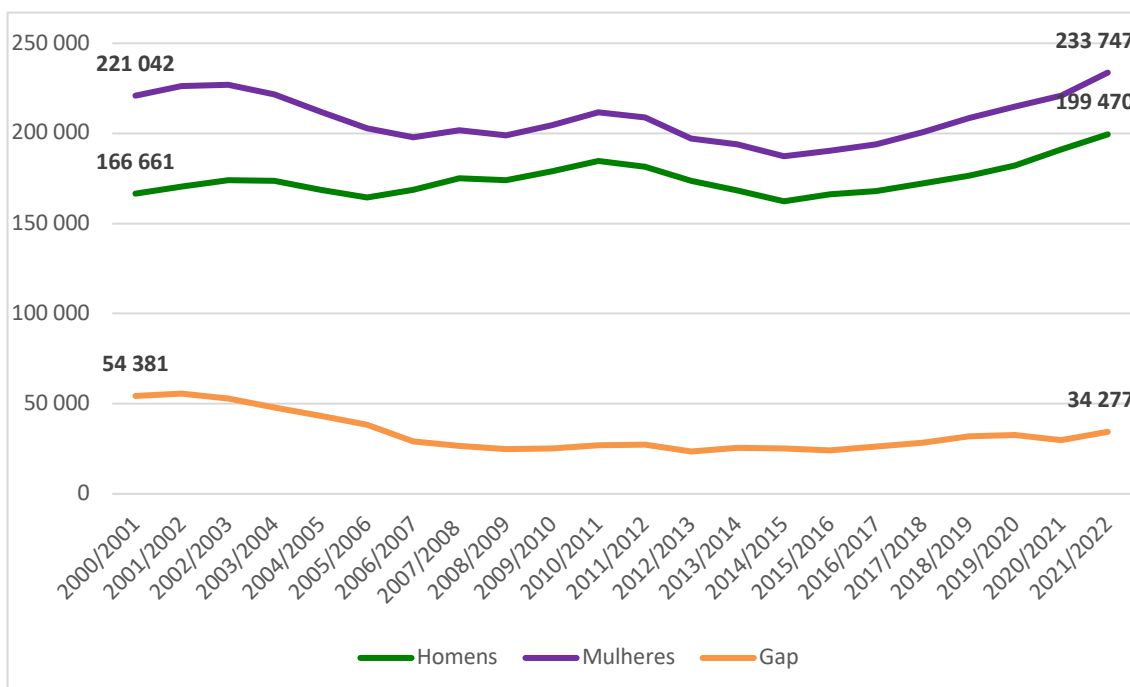
negativo que a construção das identidades de género pode exercer sobre o comportamento dos rapazes em contexto escolar, passando pelo acrescido impacto que os bons resultados escolares parecem ter na autoestima delas (DiPrete & Buchmann, 2013). Num estudo sobre a realidade nacional, destaca-se o papel da socialização promotora do estudo e dos investimentos em educação, como forma de emancipação das raparigas, na análise dos 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



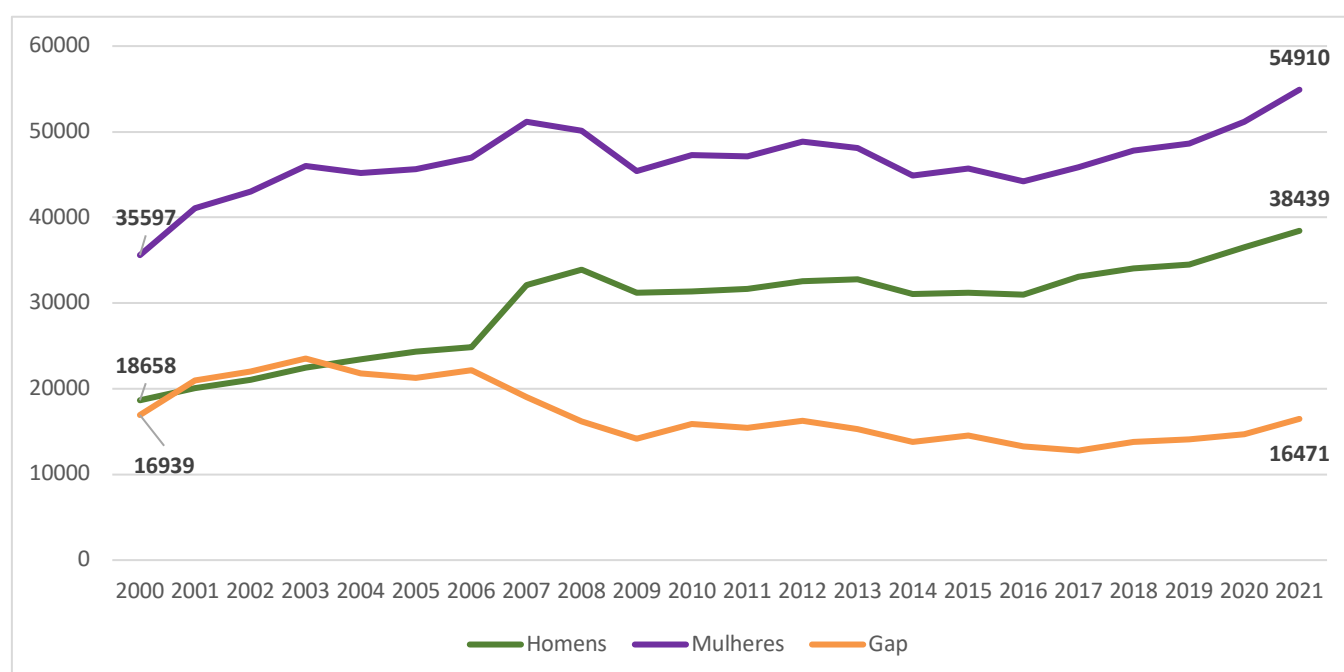
Fonte: Inscritos no Ensino Superior (2000/2001 a 2021/2022), DGEEC, 2023

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/as 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 deixam de apresentar uma composição paritária, por sexo.

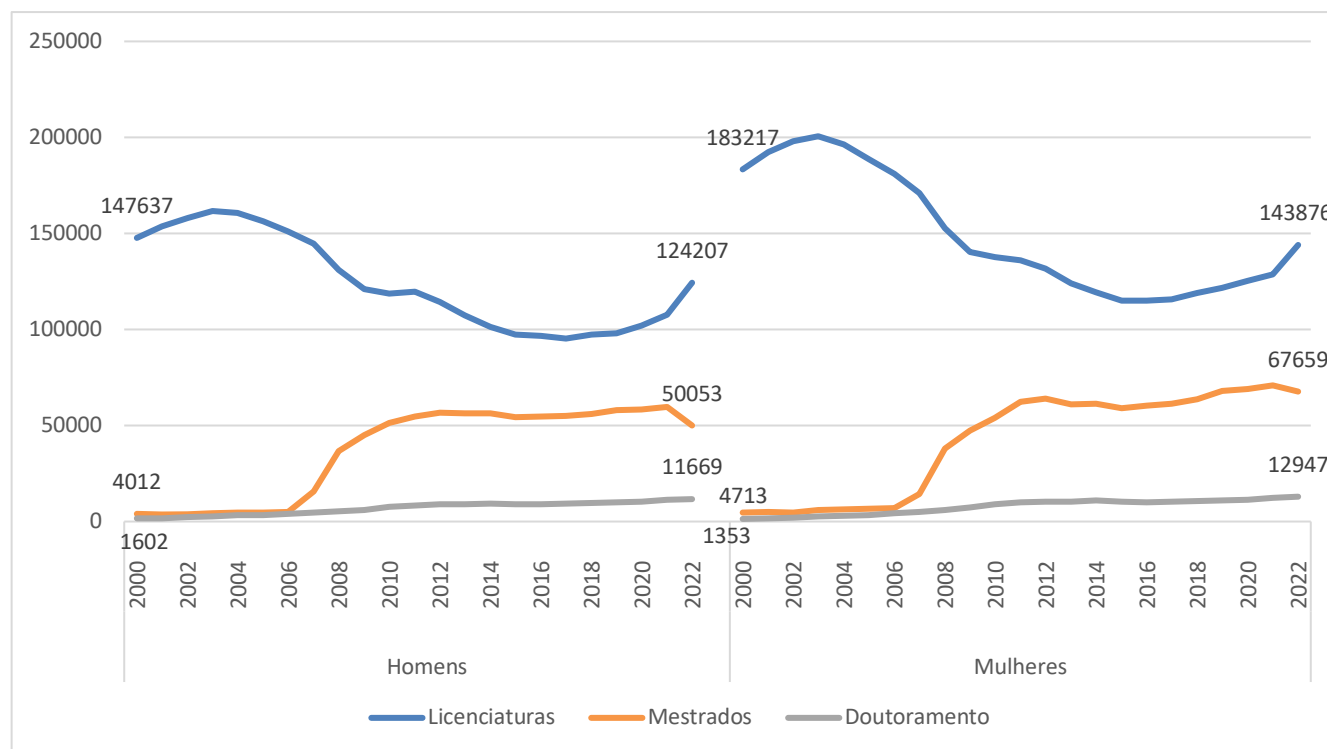
A análise diacrónica mostra que, nos últimos 20 anos, o número de mulheres nos/as estudantes de licenciatura e mestrado tem estado ligeiramente acima ao dos homens, exceto em 2007 nos mestrados, enquanto o seu peso nos estudos de doutoramento passou de 46% (1 353), em 2000, a 52% (12 947), mantendo-se 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 o 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



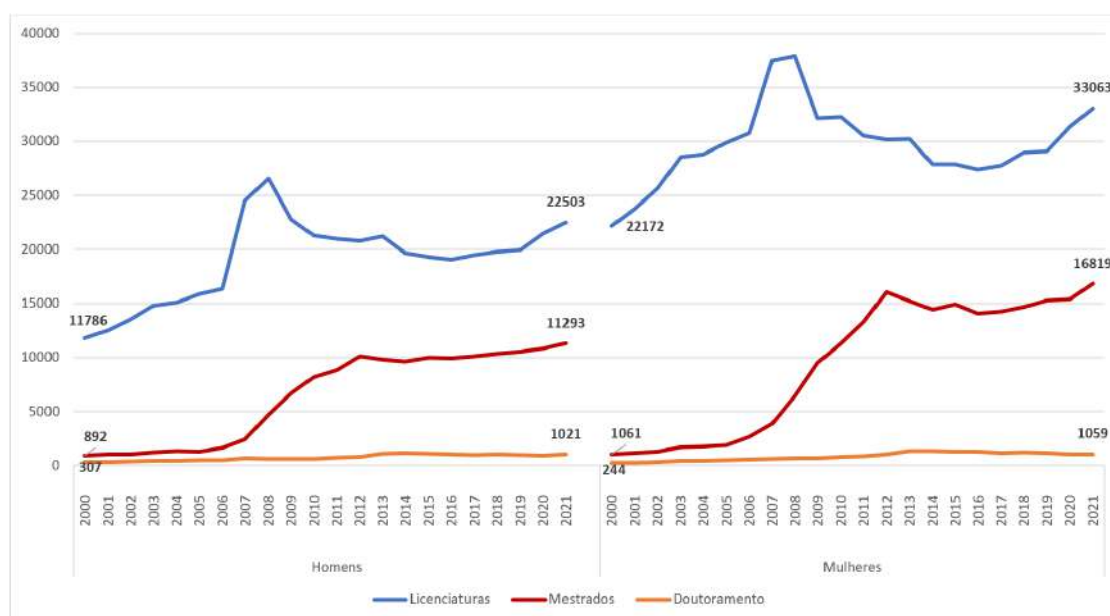
Fonte: Diplomados no Ensino Superior por Nível de Formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023

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

	Licenciaturas	%	Mestrados	%	Doutoramentos	%
Homens	22 503	40%	11 293	40%	1 021	49%
Mulheres	33 063	60%	16 819	60%	1 059	51%
Gap	10 560		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 e 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 uma tendência diferente, com o número de mulheres estudantes e diplomadas a deixar de se situar acima dos valores registados nos homens (Figuras 2.5 e 2.6).

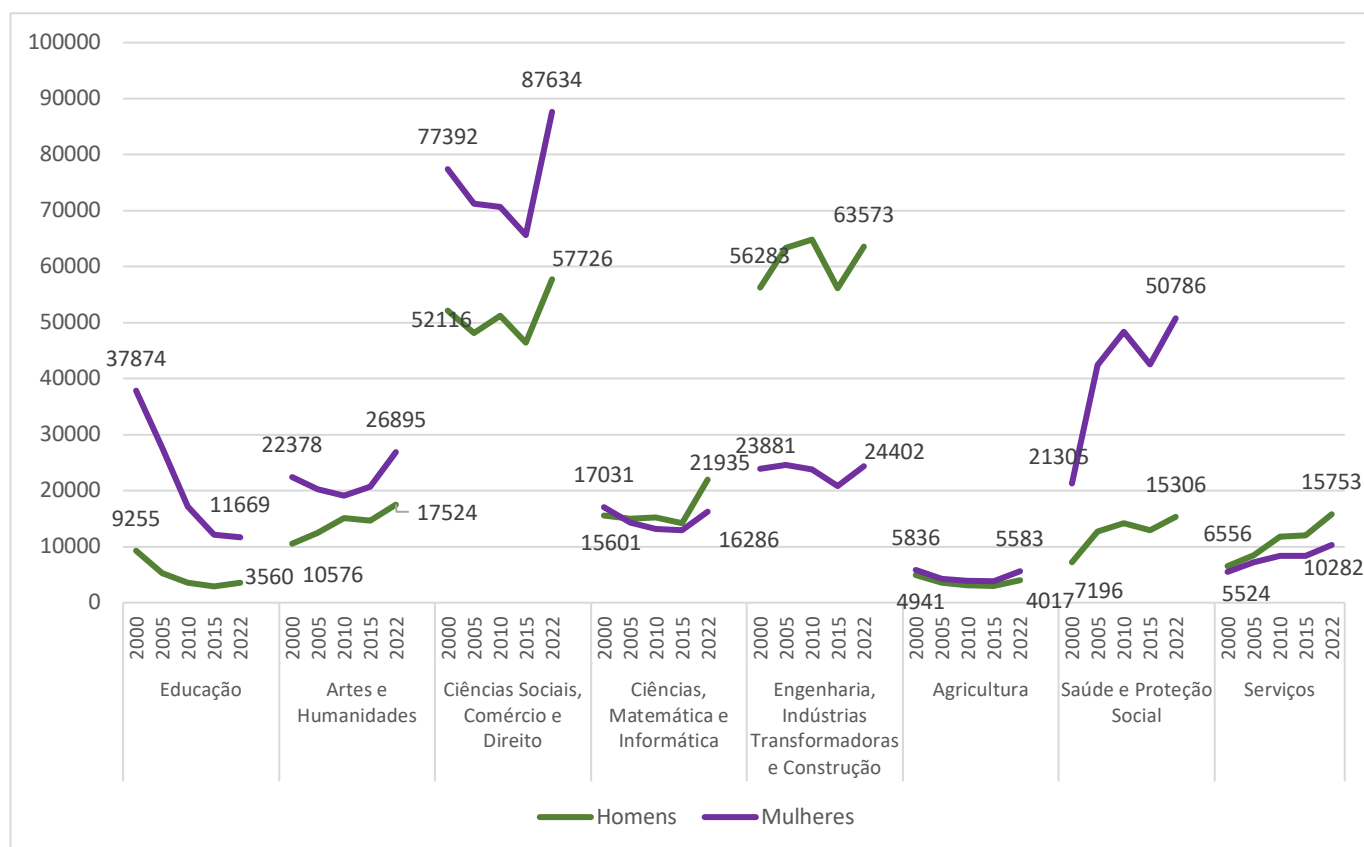
Saavedra et al. (2011) analisam a heterogeneidade dos níveis de participação de mulheres e homens nos cursos incluídos nos grandes grupos das Ciências, Matemática e Informática e da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, evidenciando a predominância numérica, estatisticamente significativa, 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, pp. 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



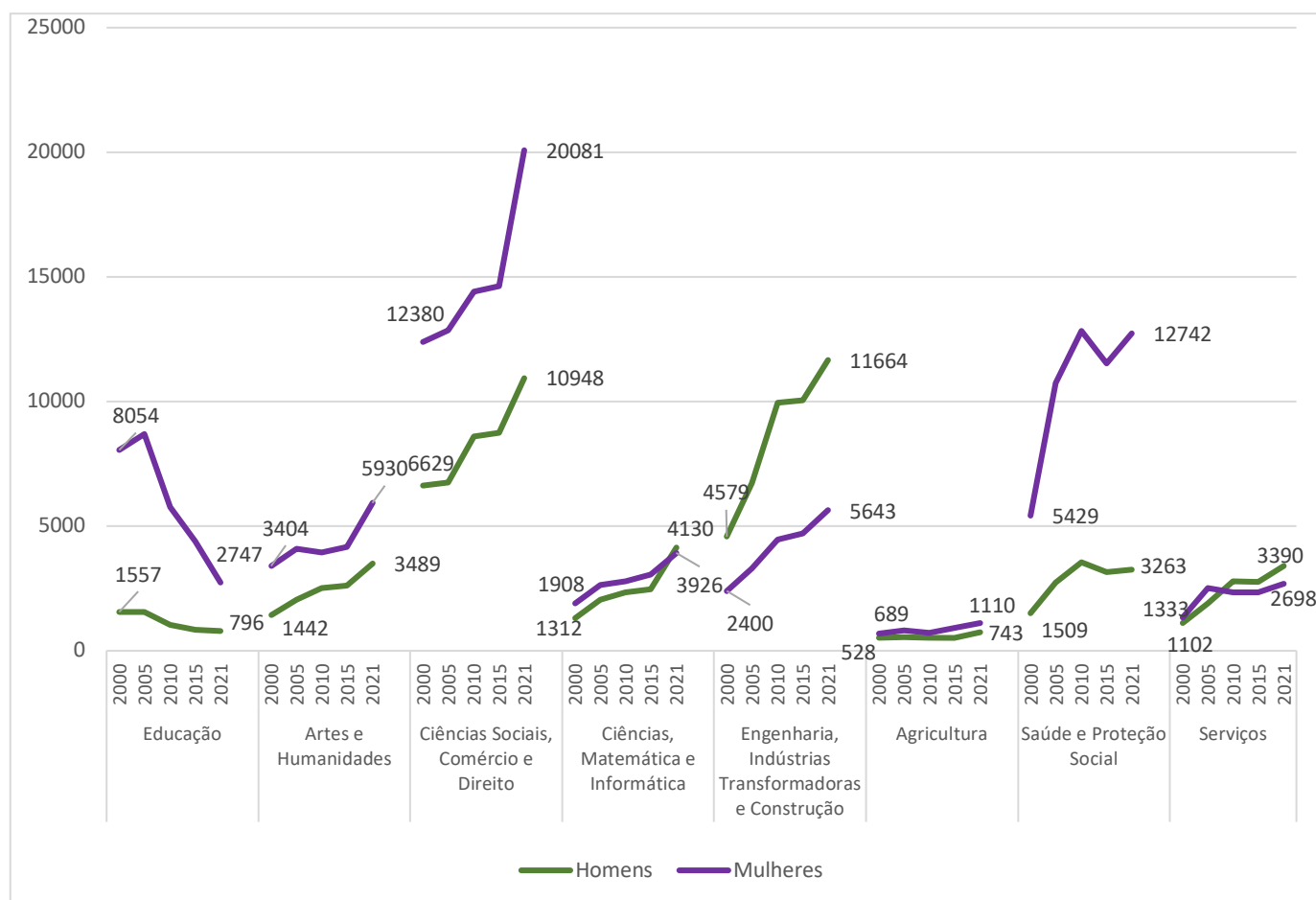
Fonte: Alunos matriculados no Ensino Superior por Área de Educação e Formação, DGEEC/ME-MCTES, 2023

Quadro 2.6. Diplomados no Ensino Superior por Área de Educação e Formação, por Sexo, 2021

	Homens	%	Mulheres	%	Gap
Educação	796	22%	2747	78%	1951
Artes e Humanidades	3489	37%	5930	63%	2441
Ciências Sociais, Comércio e Direito	10948	35%	20081	65%	9133
Ciências, Matemática e Informática	4130	51%	3926	49%	-204
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	11664	67%	5643	33%	-6021
Agricultura	743	40%	1110	60%	367
Saúde e Proteção Social	3263	20%	12742	80%	9479
Serviços	3390	56%	2698	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 próximo da paridade.

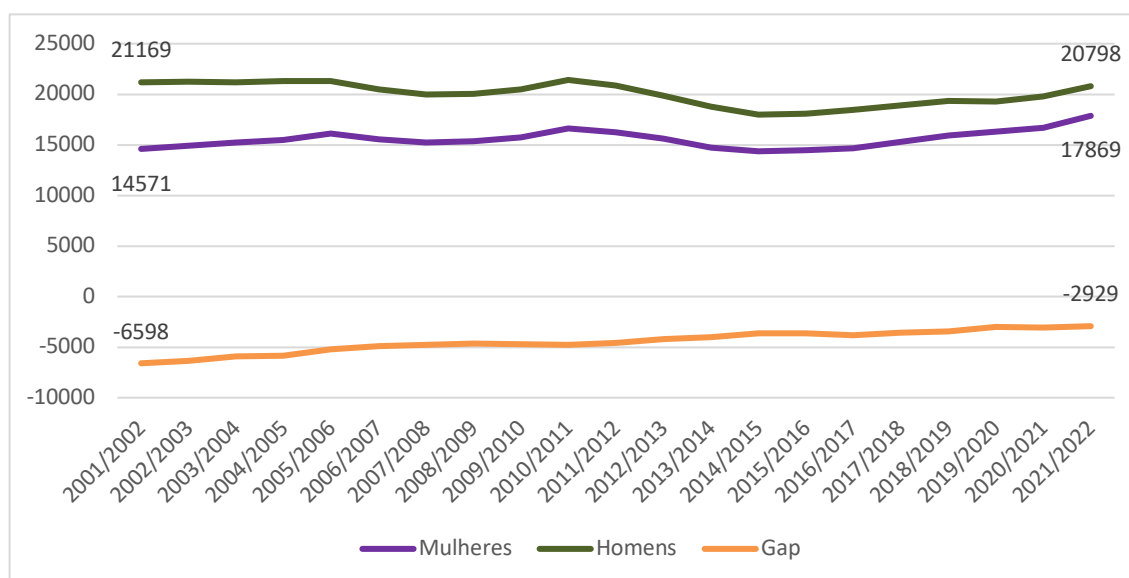
Várias pesquisas sobre a realidade nacional e outros países ocidentais têm dado conta desse padrão de crescimento, nas mulheres, que acompanha os progressos registados ao nível da sua escolarização, no quadro da massificação do ensino superior (Acker et. al., 2016; Carvalho & Santiago, 2010; Dias et. 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 2012/2022 (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 proporção 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 paridade².

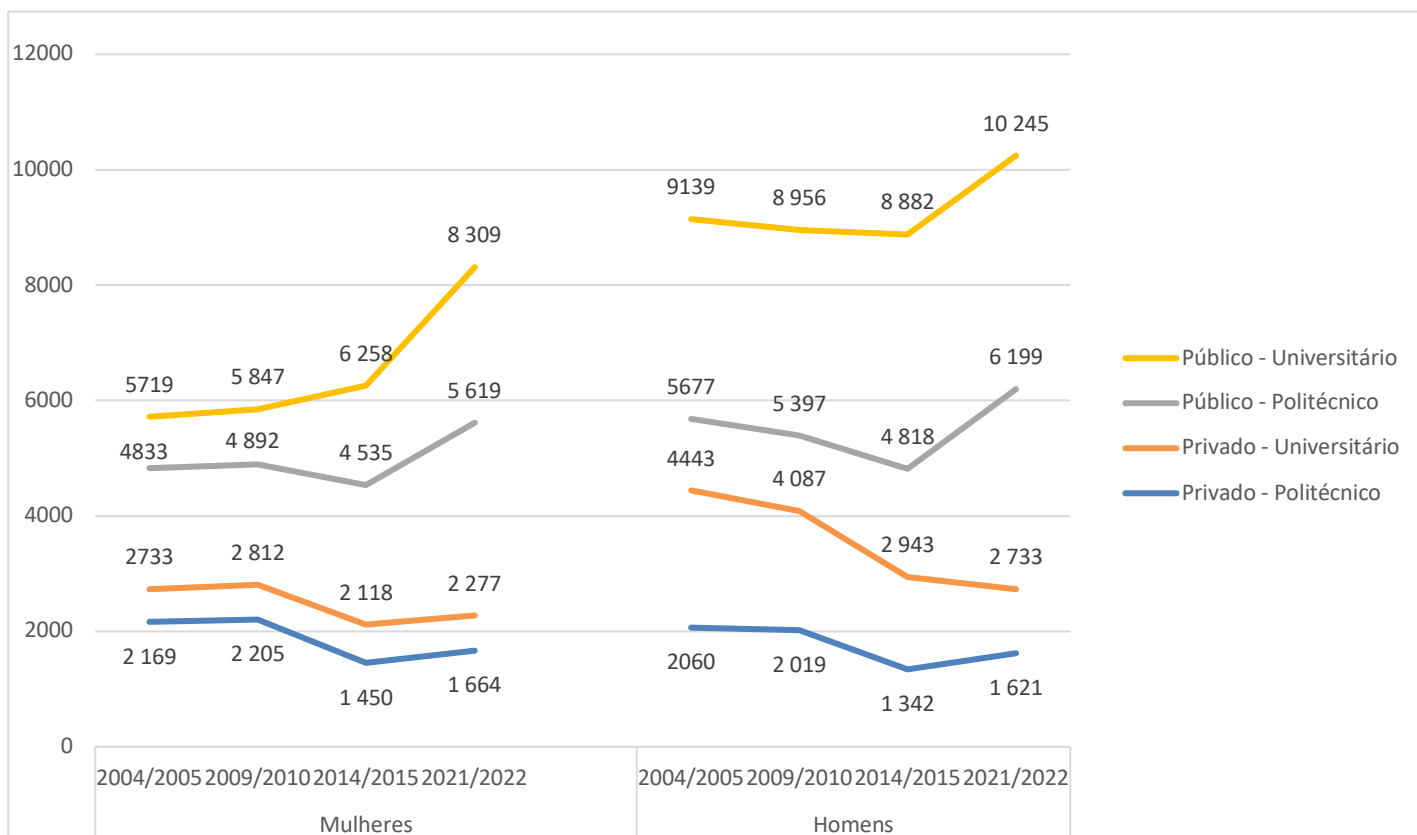
Quadro 2.8. Total de Docentes no Ensino Superior, por Subsistema, Tipo de Ensino e Sexo, 2021/2022

	Público				Privado			
	Universitário	%	Politécnico	%	Universitário	%	Politécnico	%
Homens	10 245	55%	6 199	52%	2 733	55%	1 621	49%
Mulheres	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

² 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.

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 no ensino superior politécnico em Portugal tem 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 estabilidade de 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).

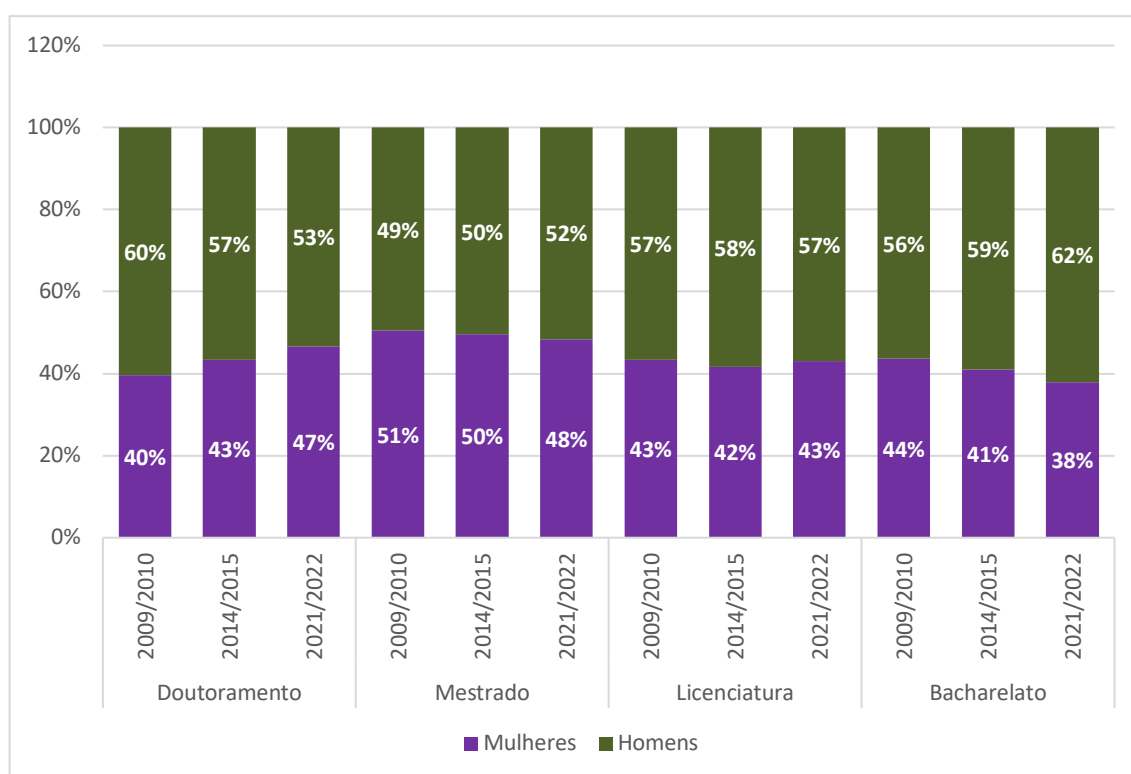
Em linha com os avanços registados no acesso das mulheres ao ensino superior em Portugal, elas representam perto de 50% dos/as docentes com doutoramento (47%) e mestrado (48%) (Quadro 2.9). Entre 2009/2010 e 2021/2022, observa-se um aumento da percentagem de mulheres docentes doutoradas de 40% para 47%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



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

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 que não vai além dos 39% (Quadro 2.10). A evolução recente da proporção de

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

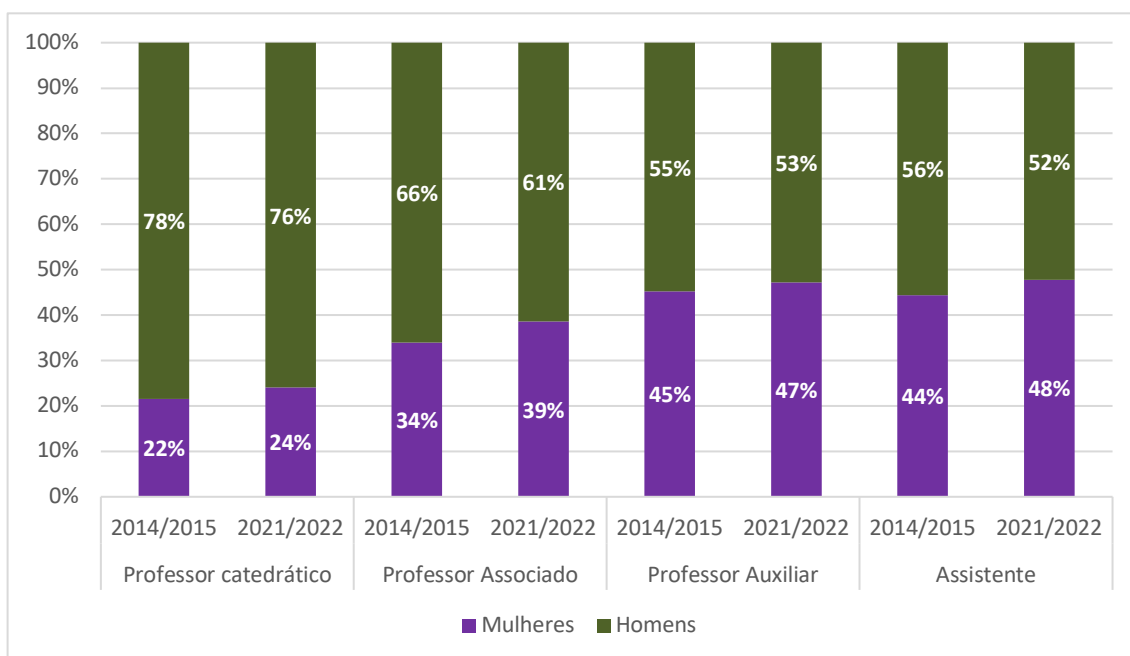
Nos politécnicos também se observa uma baixa percentagem de mulheres (28%) na categoria mais elevada da carreira docente – professor/a coordenador/a principal (Quadro 2.11), embora ligeiramente acima do valor registado nas universidades. Esta percentagem contrasta com a representação das mulheres nos/as 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).

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



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

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	49,8%	3 802	52%	2 779	51%
Mulheres	19	28%	744	50,2%	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



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

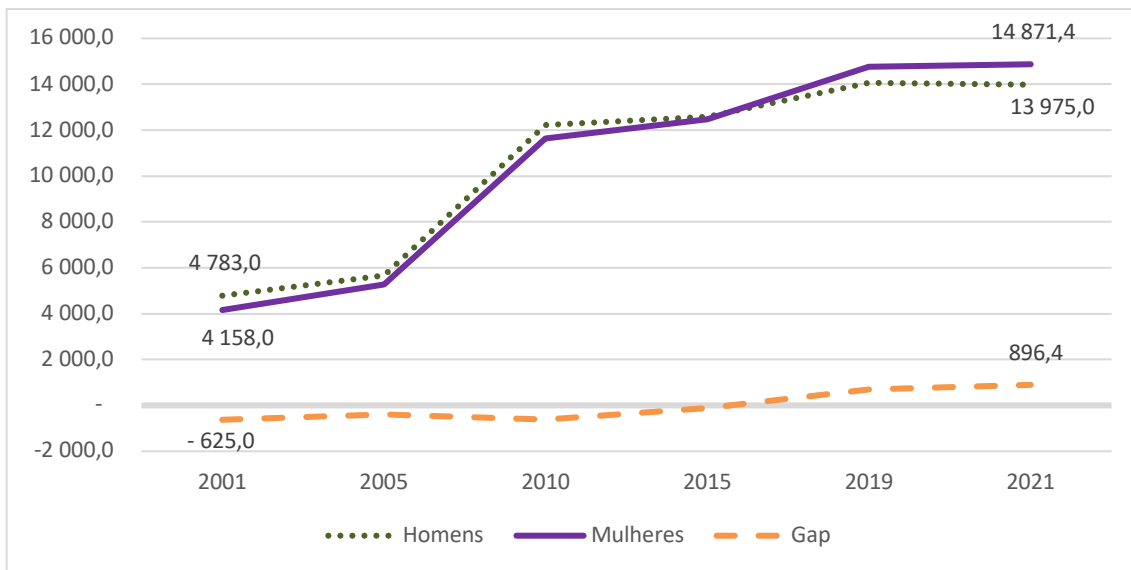
Estes dados revelam diferenças entre ensino politécnico e universitário explicáveis à luz dos fatores que conferem especificidade às instituições politécnicas relativamente à integração das mulheres nos/as docentes do ensino superior.

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 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 penalizar 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).

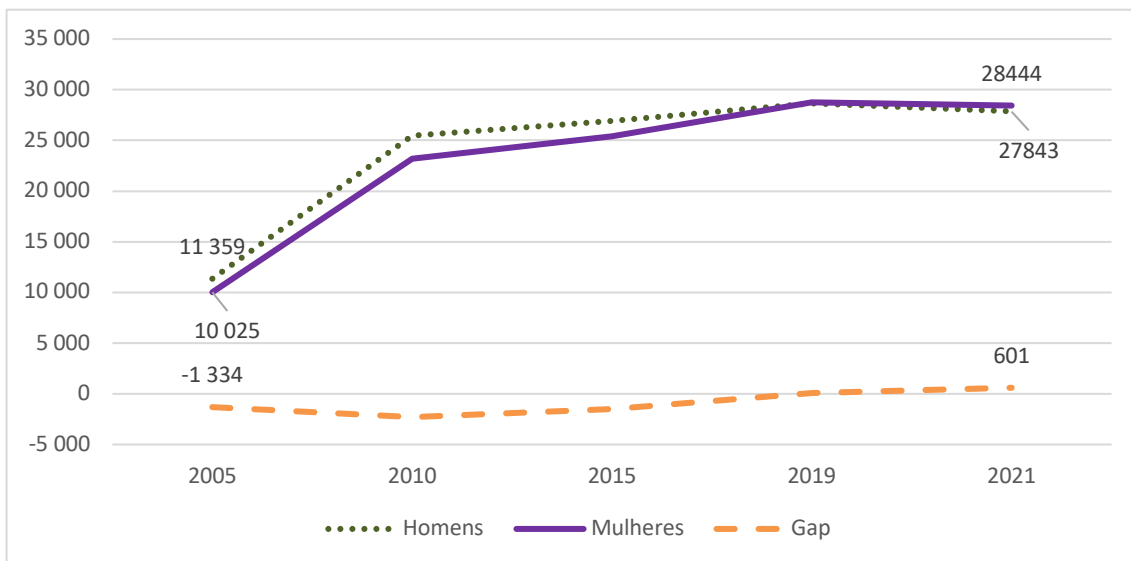
Numa tendência de tipo diferente, paralela ao aumento da percentagem de mulheres nos/as estudantes e docentes do ensino superior, observa-se um acréscimo da representação feminina nos/as investigadores/as, que ultrapassa, ainda que por pouco, os 50% (Figuras 2.12 e 2.13). O aumento da proporção das mulheres nos/as investigadores/as, em Portugal, tem sido notada 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 Portugal está entre os países em que a maior representação feminina nos/as investigadores/as é acompanhada por uma menor despesa em I&D (em PPS) per capita investigador/a.

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 2.13. 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 a

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

ETI		Empresas	%	Estado	%	Ensino Superior	%	IPSFL ¹	%
	Homens	17 589,7	71%	745,9	41%	13 975,0	48%	458,0	49%
	Mulheres	7 198,8	29%	1 055,2	59%	14 871,4	52%	471,6	51%
	Gap	-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%
	Gap	-18 545		1 428		601		15	

¹ Instituições Privadas sem Fins Lucrativos

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

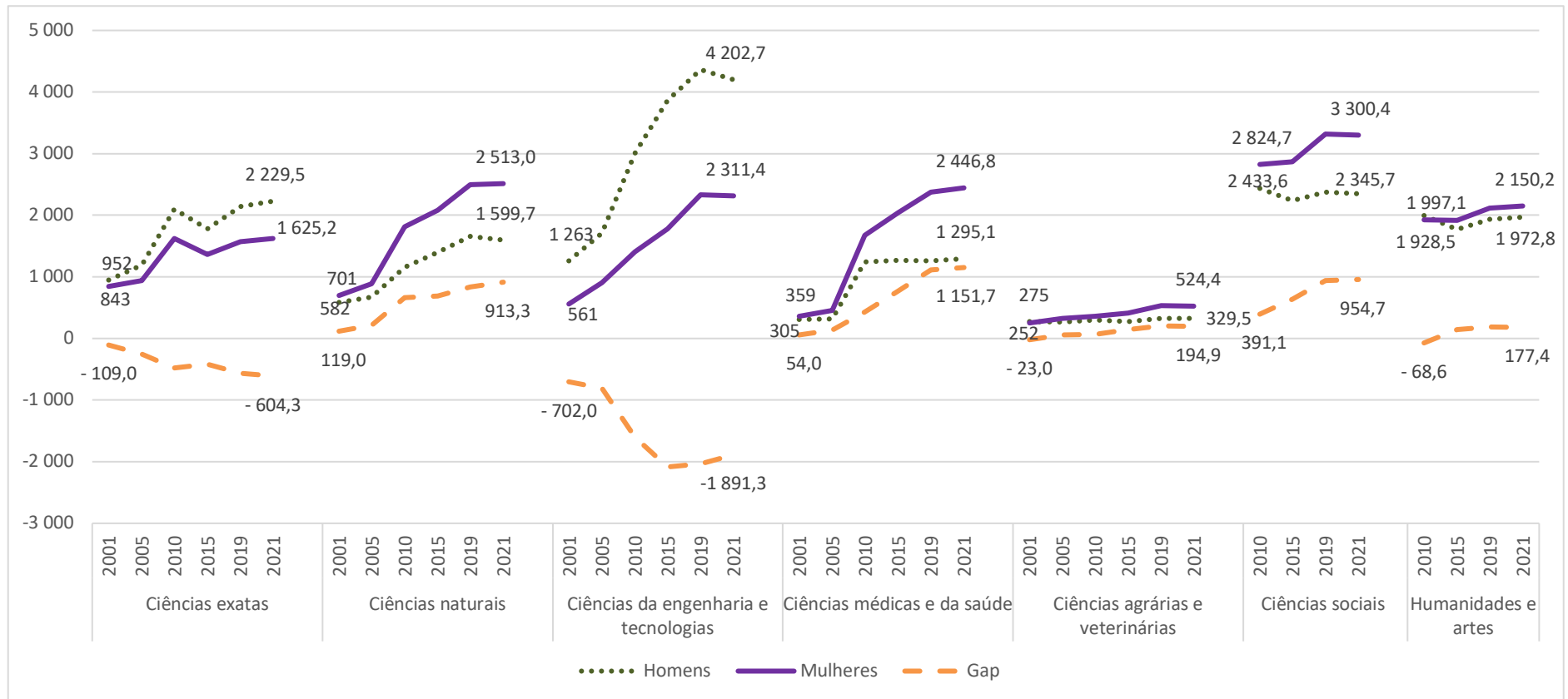
As mulheres estão em maioria nos/as investigadores/as nas áreas das Ciências Médicas e da Saúde (65%), Ciências Naturais (61%), Ciências Agrárias e Veterinárias (61%) e Ciências Sociais (Quadro 2.13). No entanto, a forte participação das mulheres na investigação no ensino superior não se observa nos 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 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. Refira-se, ainda, que a natureza binária do sistema de Ensino Superior introduz variações nos padrões de desigualdade observados.

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 a 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 proporção 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).

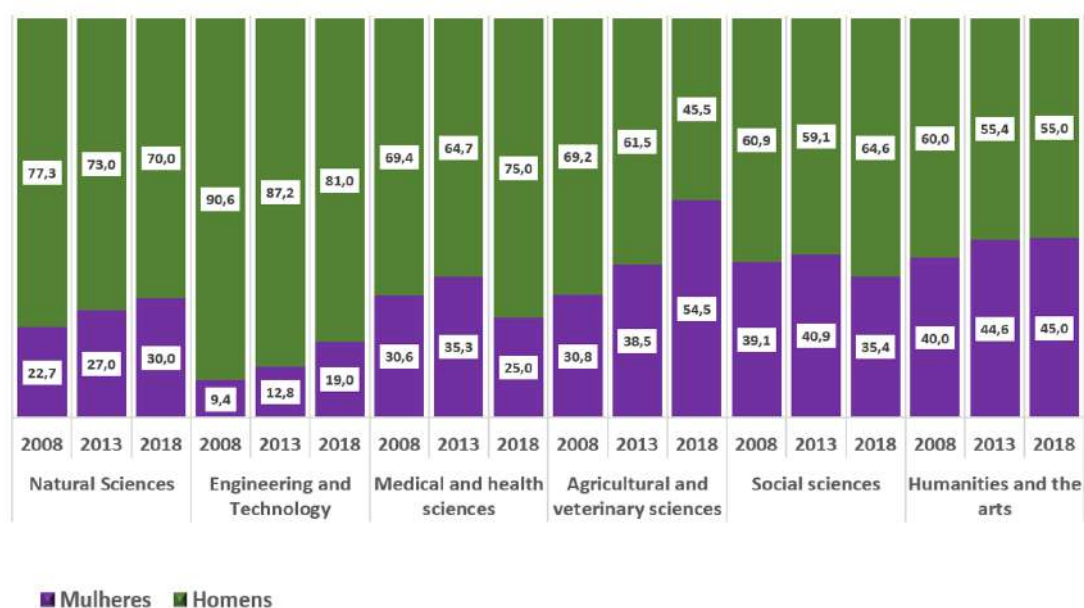
Quadro 2.14. Total de Homens e Mulheres em Cargos de Direção em Instituições do Ensino Superior, Portugal, 2023

	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 proporção 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)

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 ao acesso a redes sociais informais que facilitam o acesso a cargos de liderança, implica a 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.

Considerações 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 que dificultam o seu acesso a certos domínios científicos, ao topo da carreira docente e cargos de direção das instituições de ensino superior e indiciam dinâmicas de maior precariedade no seu emprego na investigação.

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.

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.

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., & 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>

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>

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

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.

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>

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. 16–27). 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.

Santos, G. (2004). O género e a carreira académica: Uma análise das barreiras organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 10(2), 241-260.

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.

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.

A recolha de perspetivas foi assim, numa lógica de investigação-ação, aliada 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 dar início ao 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 desfasamento temporal muito maior do que estava planeado. 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” foram 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 públicas³, 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.

³ Inicialmente, ponderou-se 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 uma Ponto Focal, 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. Foi necessário avançar com uma solução e conseqüente decisão metodológica, visto que a participação das IES privadas suscitou diversas dificuldades e constrangimentos. Deste modo, optámos por selecionar uma IES pública, mantendo-se o local (Norte) e a diversidade de áreas disciplinares das IES selecionadas como critérios da amostra.

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 na instituição⁴. 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);
- v) o apoio na seleção, convite e marcação junto de participantes-chave da IES para realização das entrevistas individuais e de grupos focais;
- vi) 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

⁴ 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.

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.

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 existente⁵.

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

⁵ 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.

consequente e sustentada nas IES, cujos contextos tendem a ser particularmente pautados por uma cultura de "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, etc., do corpo docente, não docente e discente, foram igualmente recolhidos dados qualitativos. Para isto, foram recolhidas as perceções e 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 e grupos focais foram gravadas com o consentimento dos 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 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 contribuíram 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, perfazendo um total de 91 participantes inquiridos/as diretamente. Além disso, verificou-se uma participação importante de

elementos da comunidade acadêmica das respectivas IES tanto nas Sessões Informativas como nos *Workshops* de devolução promovidos pelo GE-HEI. No seu conjunto, as quatro IES selecionadas estão caracterizadas 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)	<i>em ETI = 157,6</i> (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). É sobretudo a partir dos anos 1980 que se assiste ao crescimento mais acentuado do número de estudantes no ensino superior, 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 este contexto, 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). Com efeito, 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 em Estudos de Género em 2018 na Universidade de Lisboa⁶. Este contexto de atraso, dispersão e invisibilização 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

⁶ Existia ainda uma especialização em Estudos sobre as Mulheres num programa doutoral na Universidade Aberta

passado de um foco inicial sobre as mulheres, para se centrar nas organizações e, mais recentemente na integração da perspectiva de género na produção de conhecimento (Husu, 2021).

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 encobertas e prevalecentes 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 feminização da academia da OCDE, as desigualdades de género persistem (Cabrera, 2019; OECD, 2019, 2017; Carvalho & Machado-Taylor, 2010). Deste modo, a necessidade 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 presidiu à presente pesquisa.

O atraso português na implementação da IG, bem como a recente expansão e massificação do sistema de Ensino Superior, colocam desafios e oportunidades 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 “gerencialistas”) acarretou 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, eficiente e eficaz” suscita um constante equilíbrio entre a procura e a resposta, num mundo pautado por desenvolvimentos e processos sociais intensos, como a globalização, 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 focarem numa estratégia

planeada e de longo prazo que considere as componentes essenciais da mudança e um compromisso efetivo.

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, sistêmicas e integradas, 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 políticas 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 Leis 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 (particularmente 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 autores 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, particularmente 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 IES.

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 na IES e 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. No caso dos 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 a frequentar os diversos ciclos de ensino. Esta é, aliás, uma característica da IES considerada muito importante, a que procuram simultaneamente captar e dar resposta, traduzindo-se numa oportunidade instrumental para promover a IG, como se pode ver nos testemunhos abaixo.

[Terem alunos estrangeiros 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 todo, 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 durante a realização do 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 existência de medidas e mecanismos efetivos de prevenção do assédio moral e sexual. Estavam igualmente em curso um 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 durante a realização do Estudo de Caso, 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 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 ranking internacional da instituição
Argumentos contra	Alguns/mas participantes enquadram as assimetrias 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 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).

Com efeito, o "problema do número" foi 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 nº 26/2019). Esta "ausência" de mulheres nos cargos de decisão, nas posições de topo da carreira docente e nos cursos foi frequentemente o mote para discutir a necessidade e importância da promoção da IG na IES.

A segregação horizontal foi identificada tanto como uma desigualdade a transformar 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) devolveu tanto argumentos favoráveis como contrários à promoção da IG nesta IES. A necessidade de aumentar o contingente feminino nos cursos de Engenharia e Tecnologia tem conduzido a um esforço institucional na promoção de iniciativas pontuais de recrutamento nas escolas. Contudo, foi frequentemente mencionada a escassez de recursos humanos e materiais para concretizar estas ações, 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, mas este não é, em grande medida, visto como uma prioridade. Uma das principais razões apontadas e argumentos desfavoráveis foi, efetivamente, a impossibilidade de alcançar maior paridade nos cargos de decisão e topo da carreira docente. Foi possível identificar múltiplas resistências às medidas relativas à procura de equilíbrio de género nesta IES, particularmente devido ao processo eleitoral que havia ocorrido 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. 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)

Com efeito, a reduzida proporção de mulheres docentes e estudantes nesta IES emerge, simultaneamente, como um argumento favorável e contrário à promoção da IG. Nesta escola em particular identificaram-se, aliás, realidades e posicionamentos 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, 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. Tal como na IES 2, foi também frequente a referência a uma evolução “natural”, devido à 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 docentes. O peso da tradição e do contexto, tido como endogâmico e “periférico”, é entendido

como um fator que contribui para a maior resistência à promoção da IG, que só poderá ser ultrapassado com uma mudança geracional, como se contata 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 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 avançou com argumentos mais desfavoráveis e resistentes à promoção da IG tendeu 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 devido à antiguidade na instituição. Logo, por ser esse o fator com que os/as participantes explicam as resistências e discriminações, convergem na ideia de que estes problemas, previsivelmente, serão ultrapassados no futuro, num momento oportuno e de mudanças "cíclicas".

Com efeito, 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 na IES 3. Diversos/as participantes referem uma aplicação prática limitada da estratégia de promoção da IG prevista, especialmente por estar centralizada na Universidade e haver uma comunicação insuficiente 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. 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 (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 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. 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 da resistência interna 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 identifiquem alguns desequilíbrios nos níveis intermédios. De facto, a IES 4 pauta-se por uma visão de universidade em transformação, que procura responder aos desafios emergentes, nomeadamente a resposta a uma admissão de mais estudantes externos/as e outros processos 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 nos referem alguns/mas participantes, a existência 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. Muitos/as participantes mencionam também que a maior consciência sobre a IG tem sido uma consequência 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 género, 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 género 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 género 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, conseqüentemente, 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 contatar 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 gênero, 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 percepção 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 conservadorismo 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 competição 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. Neste ponto, identificou-se um efeito indireto das áreas disciplinares. Verificou-se 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, as diversas resistências explicitadas e/ou mencionadas nos Estudos de Caso estiveram associadas, por um lado, a uma menor proximidade com os factos das desigualdades e, por outro lado, a 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. A importância do convite ao Conhecimento e do Compromisso com a IG nas IES

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 pelo Projeto GE-HEI surtiu efeitos pedagógicos, que foram manifestados em diversos momentos. Com efeito, 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.

Referências bibliográficas

Amâncio, L. (2003). O gênero no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, 28(168), 687–714.

Amâncio, L., & Ávila, P. (1995). O gênero na ciência. In J. C. Jesúno (Ed.), *A Comunidade Científica Portuguesa nos Finais do Século XX* (pp. 135–162). Celta.

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., & Machado-Taylor, M. de L. (2010). Gender and Shifts in Higher Education Managerial Regimes. *Australian Universities' Review*, 52(2), 33–42.

Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. *Issues in Higher Education*. Elsevier Science.

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.

Kotter, John P. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press.

OECD (2019). *OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264308138-en>

OECD (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en>

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.

Legislação consultada:

Resolução do Conselho de Ministros n.º 186/2021 de 29 de dezembro da Presidência do Conselho de Ministros, "Aprova o programa de investimento público em investigação e desenvolvimento para 2021-2030". Diário da República n.º 251/2021, Série I de 2021-12-29, páginas 32 – 41. Acedido a 13 de abril de 2022. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/186-2021-176714555>

Lei n.º 26/2019, de 28 de março da Assembleia da República, "Regime da representação equilibrada entre homens e mulheres no pessoal dirigente e nos órgãos da Administração Pública". Diário da República n.º 62/2019, Série I de 2019-03-28, páginas 1751 – 1752. Acedido a 13 de abril de 2022. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/26-2019-121665677>

Lei n.º 73/2017, de 16 de agosto da Assembleia da República, "Reforça o quadro legislativo para a prevenção da prática de assédio (...) alteração ao Código do Trabalho, (...) à Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (...), ao Código de Processo do Trabalho". Diário da República n.º 157/2017, Série I de 2017-08-16, páginas 4715 – 4717. Acedido a 13 de abril de 2022. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/73-2017-108001409>

4 | PERSPETIVAS DE DIRIGENTES FACE À PROMOÇÃO DA IG NAS IES

Introdução

Este capítulo sintetiza as principais tendências encontradas nas entrevistas realizadas a 28 líderes de Instituições de Ensino Superior (doravante IES), do sistema 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 (sub-diretores/as, Conselhos científicos e/ou Pedagógicos (recolhidas no âmbito dos Estudos de Caso).

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 estruturado com 18 questões que cobriam quatro dimensões principais e respetivas sub-dimensões: 1) *Perceções de Igualdade de Género* (em geral, na IES, sobre obstáculos na IES); 2) *Opiniões sobre estratégias a promover*; 3) *Práticas relacionadas com a Igualdade de Género* (implementadas e previstas/planeadas)⁷ e 4) *Percurso Pessoal*. 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 decorreram de 18 de maio de 2021 a 28 de fevereiro de 2023).

⁷ Para aprofundar esta dimensão, entre outras questões, o guião de entrevista incluía duas vinhetas com cometários de situações que podem ocorrer na IES, baseadas noutras pesquisas portuguesas. A primeira referia-se ao fenómeno de fechamento institucional do poder através da manutenção de redes de contacto e de confiança entre 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.

Assim que a data da entrevista se confirmava, era enviado a cada entrevistado/a uma [Folha Informativa](#), preparada pela equipa, onde constavam alguns dados comparativos sobre o Ensino Superior, informação sobre obstáculos à promoção da Igualdade de Género e medidas que têm sido tomadas para a promover nas instituições de Ensino superior em vários países do mundo. O envio desta informação prévia enquadrava-se na abordagem pedagógica que se pretendeu imprimir ao 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 se mostraram disponíveis e interessados em o fazer no seguimento do 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 distinguiram 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 igualdade de género 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 vinte e

oito lideranças inquiridas: *Apoiantes*; *Ambivalentes* e *Resistentes*. Seguindo esta tipologia, aprofundamos abaixo os diferentes graus de conhecimento, 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 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) "greedy work", 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 conseqüente imposição de modelos de governança sustentados por uma ideologia de 'excelência', que responsabiliza cada indivíduo pelo seu próprio sucesso. Husu (2021) chama ainda 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, 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 das persistentes desigualdades, têm-se observado alguns avanços que em grande medida são tributários aos esforços de implementação 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 estão convictas de que a mudança institucional só ocorrerá no longo prazo, mas consideram que o processo de cascata que passa pela adoção de um Plano para a Igualdade com lideranças comprometidas e que envolvem, a partir de cima, os restantes níveis da IES, tem-se revelado uma estratégia eficaz. 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 convidativas 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. “A mudança ameaça as pessoas”, a oposição à mudança é frequente e a implementação de políticas de IG confronta-se com a *inércia organizacional* de género das IES (Husu, 2013). Neste sentido, 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. Foi também isso que se procurou fazer com a análise apresentada neste capítulo.

4.2. Resultados

Principais tendências dos dados recolhidos (semelhanças e diferenças) / fundamentação 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 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 igualdade de género. 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 estudos anteriores em que era identificado maior desconhecimento

ou reduzida importância atribuída ao tema por parte de atores chave do Ensino Superior.

As/os participantes divergem contudo relativamente à perceção desta realidade 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, 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 reputarem 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 igualdade de género e, simultaneamente procurar compreender estas diferenças em função dos diferentes contextos em que elas se inserem, tomando em consideração aspetos como as diferentes áreas disciplinares de formação e atividade dos/as decisores/as e as suas experiências de vida. Passamos de seguida à apresentação detalhada de cada um dos tipos identificados, a partir de cinco dimensões analíticas: a) perceção sobre igualdade de género na Sociedade Portuguesa e no Ensino Superior em geral; b) perceção sobre igualdade de género e/ou obstáculos à igualdade de género nas respetivas IES; c) o Papel das IES na promoção da IG e a Agenda IG; d) necessidade de medidas e/ou de uma estratégia de promoção da IG na IES; e e) atitudes das lideranças.

Perceção sobre 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, logo, é também permeável a 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 o Ensino Superior é um espaço apesar de tudo 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 Apoiantes e Ambivalentes, as e os líderes categorizados como **Resistentes** consideram que a sociedade portuguesa evoluiu e melhorou relativamente às desigualdades de género face ao passado. Veem o Ensino Superior como um contexto mais igualitário do que outros contextos sociais, onde reconhecem a persistência de algumas desigualdades, como se verifica nos 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, as pessoas inquiridas concordam, ainda que em diferentes graus, que persistem desigualdades de género na sociedade portuguesa, surgem opiniões discordantes no que se refere à apreciação das Instituições em que estas e estes líderes se inserem e sobre os fatores que aí podem gerar tais desigualdades. Assim, o grupo daqueles/as que designámos como **Apoiantes** são claros/as na identificação de fatores internos e externos de desigualdade de género nas suas IES e reconhecem as dificuldades de mudar os ambientes académicos, como se pode constatar nas citações abaixo.

Eu acho que um dos maiores obstáculos à igualdade de gênero 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 gênero 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, as e os líderes **Resistentes** não encaram o gênero como um fator de desigualdade ou, consideram que a existirem, as desigualdades de gênero nas IES são provocadas por fatores externos às suas 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 género como um fator que favoreça ou impeça alguém de progredir mais rapidamente. (Líder de Topo, Homem, Centro, Ciências, Matemática e Informática).

No tipo Resistente, foi possível até encontrar posicionamentos que reconheciam a existência de desigualdades, mas 'ao inverso', isto é, que tendiam a prejudicar os homens, como se pode ver no seguinte testemunho.

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 inquiridos 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 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**, atribuem um reduzido papel às IES na promoção da igualdade de género e desvalorizam 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 líderes deve prevalecer no contexto académico, com se verifica nas 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 consequente, 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 igualdade de género 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 a 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 igualdade de género, como se pode ver nas 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 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 tem 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, mas tendiam a manifestar, no decurso da entrevista, uma atitude de aprendizagem, considerando-a como uma oportunidade reflexiva (apresentando dificuldades e dúvidas sobre como agir), 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 da 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 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, tendiam 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** consideraram 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) 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. Também nestes casos, a partilha de resultados de pesquisas, que demonstrem a persistência das desigualdades de género nas IES e desocultem 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 indutora de mudança individual e institucional.

Referências Bibliográficas

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.

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., 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>

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.

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.

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.

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. 52–66). 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.

Rosa, R., Drew, E., & Siobhán, Canavan. (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.

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>

5 | MULHERES ACADÉMICAS

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 em 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.

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).

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 género no ensino superior (Carvalho & Diogo, 2018; Dias et. al., 2013), como se verifica nas citações seguintes.

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)

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, como se pode verificar nos testemunhos abaixo.

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 feitios 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, como ilustra a citação seguinte.

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, como se verifica na citação abaixo.

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 desigualdades; 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), como se pode ver nas citações seguintes.

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, como ilustram os testemunhos abaixo.

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, como se constata na citação seguinte.

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, como ilustra o testemunho abaixo.

Uma das minhas interpretações, mais uma vez isso é nada científico, é que as mulheres no meio académico estão mais sobrecarregadas com tarefas, e tem mais sentido de responsabilidade que essas tarefas tem que ser cumpridas. E, portanto, ficam com menos tempo para outras coisas. E dizem às vezes com pena, mas não tem tempo para. Isto também é uma discriminação, porque eu acho

que as mulheres acadêmicas 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, como se constata no testemunho seguinte.

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, como se pode verificar na citação abaixo.

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

Embora tendo de ultrapassar a genderização das instituições, como também se verifica nas citações seguintes.

Quando concorri desta vez [para reitora], eu era a única mulher, e penso que ainda havia muito 'Nem pensar'. Uma mulher. Nem penses nisso. (Entrevistada 8)

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 gênero e os estereótipos nos contextos institucionais, as entrevistadas mostraram um apoio claro a medidas de

discriminação positiva, como sejam mentorias e quotas, como ilustram os testemunhos abaixo.

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)

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.

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>

Carvalho, T., & Diogo, S. (2018). Women Rectors and Leadership Narratives: The Same Male Norm? *Education Sciences*, 8(2). <https://doi.org/10.3390/educsci8020075>

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>

Herbert, C. (2013). *Unconscious bias and higher education*. Equality Challenge Unit.

Oliveira, C. S., & Villas-Boas, S. (2012). Igualdade de Género na Universidade da Beira Interior. *ex æquo*, (25), 119-136.

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 subsequentes 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 académica⁸. 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 frequenta e conclui o ensino superior decresce à medida que se sobe 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.

⁸ 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>

- 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 indicam, 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 potenciais estratégias institucionais para mitigar as desigualdades de género) 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 uma cultura de "dúvida permanente".
- 3) A necessidade de discutir o tema e de aprofundar o conhecimento sobre as desigualdades de género foi apontada diversas vezes pelos/as

participantes dos Estudos de Caso como um passo importante para pensar e planejar 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 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. 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 igualitária e moderna.

- 8) Dos quatro Estudos de casos, conclui-se que a mudança institucional para garantir a IG foi fomentada de diferentes formas, sobretudo 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 (menor nº de mulheres e de RH). 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 das desigualdades de género.

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

- 1) As lideranças de *tipo Apoiante* consideram que as desigualdades de género persistem na IES e auto responsabilizam-se pela implementação sistemática de medidas de promoção da IG nas respetivas 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, 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) 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 situações 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>

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.

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.

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>

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>

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.

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.

RECOMENDAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA IG NAS IES

Introdução

A produção de recomendações para a introdução de medidas positivas em relação à representatividade nas posições de topo das Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de atingir a paridade de género nas equipas de gestão e conselhos, era um dos *outputs* previstos no âmbito do projeto GE-HEI, Igualdade de Género nas Instituições de Ensino Superior.

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.

Esta alteração legislativa implica, necessariamente, um exercício de reequacionamento e adequação do output inicialmente previsto no projeto. 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 projeto⁹, 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 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

⁹ 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.

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 gestão) 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).

A Lei 26/2019, de 28 de março, estabelece o limiar mínimo de 40% de mulheres e de homens nos órgãos de governo e de gestão das instituições de ensino superior públicas, determinando que as listas de candidatura aos órgãos colegiais eletivos obedeçam 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.

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. 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/producionistas¹⁰ que não permitem a contextualização das condições de desempenho e de produção científica e académica. O alargamento desses indicadores e critérios de avaliação permitiria mitigar efeitos de género específicos do ensino superior, mas também

¹⁰ 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.

outros efeitos de género mais vastos que condicionam a vida de homens e mulheres, e conseqüentemente 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/es 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 constrem a escolha 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.

ANEXOS

1 | PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS CIENTÍFICOS (2019-2023)

2019

Torres, A. (2019, November 27). *GE- HEI Gender equality in Higher Education Institutions* [Paper presentation]. “Round table I – Addressing Gender Inequalities in Academia: challenges and strategies to overcome resistances” at GEARING-Roles Project – 1st Annual Conference: Recruitment, retention and career progression of women in academia, Lisbon.

2020

Assunção, F., Brites, R., Maciel, D., & Coelho, B. (2020, November 16). *A brief portrait of the faculty and management bodies of Portuguese HEIs from a gender perspective* [Paper presentation]. “Gender (im)balance in faculty, staff and leadership positions at Portuguese HEIs” at I Webinar GE-HEI – Gender Equality in Higher Education Institutions: to know the reality (I), online.

Torres, A., Pinto, P. C. & Maciel, D. (2020, November 17). *Perceptions on the promotion of GE in HEI* [Paper presentation]. I Webinar GE-HEI – Gender Equality in Higher Education Institutions: to know the reality (II), online.

2021

Torres, A., Pinto, P. C., Assunção, F., Machado-Taylor, M. de L., Noiva, A., Coelho, B., Maciel, D. & Theodoro, E. (2021, March 30). *Igualdade de Género em Instituições de Ensino Superior em Portugal* [Paper presentation]. “Sexualidade e Género | Ensino Superior entre igualdades

e desigualdades - Mesa 5" at XI Congresso Português de Sociologia – Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e populismos num mundo efervescente, online.

Assunção, F., Torres, A., Pinto, P. C., Coelho, B., Maciel, D., & Theodoro, E. (2021, September 15). *Gender Equality in Higher Education in Portugal* [Paper presentation]. "Oral communications: Integration of the gender dimension in university teaching (undergraduate, postgraduate and pre-doctoral training)" at XI European Conference on Gender Equality in Higher Education, online.

2022

Torres, A., Assunção, F. & Coelho, B. (2022, February 2). *Gender (In)equality in Higher Education Institutions in Portugal and Europe: Main trends* [Paper presentation]. "Presentation by the research team" at II Webinar GE-HEI, online.

Torres, A., Maciel, D., Merlini, S. & Godinho, F. (2022, February 4). *Key-actors' perspectives: preliminary results (HEI leaders, case studies and women academics)* [Paper presentation]. "Presentation by the research team" at II Webinar GE-HEI, online.

Torres, A., Pinto, P. C., Assunção, F., Merlini, S., Maciel, D. Coelho, B., & Godinho, F. (2022, April 28). *Resisting, accepting and supporting gender equality in Portuguese Higher Education Institutions: leadership profiles* [Paper presentation]. "Stream A: Women in STEM" at 5th International Conference on Gender Research (ICGR), Aveiro.

Torres, A., Pinto, P. C., Assunção, F., Merlini, S., Maciel, D. Coelho, B., & Godinho, F. (2022). *Resisting, Accepting and Supporting Gender Equality In Portuguese Higher Education Institutions: Leadership Profiles*. In Pereira, E. T., Costa, C., & Breda, Z. (Eds.), *Proceedings of the 5th*

International Conference on Gender Research (pp. 222-229). Academic Conferences International Limited.

Assunção, F., & Maciel, D. (2022, June 1). *The Changing Contexts of Gender Distribution in Portuguese HEI – Main findings* [Paper presentation]. “Major Themes in Gender and Higher Education Research” at GE-HEI bilateral meeting in Iceland, Reykjavik.

Torres, A. (2022, June 1). *Roundtable discussion: Comparing the Gendering of HE Institutions in Iceland and Portugal*. “Major Themes in Gender and Higher Education Research” at GE-HEI bilateral meeting in Iceland, online.

Pinto, P. C., & Coelho, B. (2022, June 1). *Lessons learned and reflections about policy formulation and implementation in Portugal* [Paper presentation]. “From Policy to Practice” at GE-HEI bilateral meeting in Iceland, Reykjavik.

Torres, A., Merlini, S., & Godinho, F. (2022, June 2). *Resistance to GE promotion: arguments and counterarguments* [Paper presentation]. “Mitigating Resistances to Gender Equality in HE” at GE-HEI bilateral meeting in Iceland, online.

Assunção, F., Maciel, D., Merlini, S., Godinho, F., Coelho, B., Pinto, P. C., & Torres, A. (2022, June 14). *Gender Equality in Higher Education Institutions in Portugal: Advances, Barriers and Specifics in the Context* [Paper presentation]. “Session 10 - (In)Equality in Academia 2” at ESA Research Network 33 Women's and Gender Studies Mid-Term Conference - New Challenges to Feminism and Gender Research, Milan.

2023

Assunção, F., Torres, A., Maciel, D., & Reigadinha, T. (2023, February 13). *Portugal in the European Context: A comparative portrait of Higher Education Sector* [Paper presentation]. “Gender Equality in Higher

Education in Portugal: a macro perspective" at GE-HEI Final Conference: to know the reality in order to transform it, Lisbon.

Maciel, D., Torres, A., Assunção, F., & Reigadinha, T. (2023, February 13). *Two decades of Gender (In)Equalities in Portugal* [Paper presentation]. "Gender Equality in Higher Education in Portugal: a macro perspective" at GE-HEI Final Conference: to know the reality in order to transform it, Lisbon.

Torres, A., Merlini, S. & Ferreira, J. F. (2023, February 13). *Gender (In)Equalities in Four Higher Education Institutions* [Paper presentation]. "The role of Higher Education Institutions in promoting gender equality" at GE-HEI Final Conference: to know the reality in order to transform it, Lisbon.

Coelho, B. & Pinto, P. C. (2023, February 13). *Intervention strategies for gender equality in HEIs: lessons learned and preliminary recommendations* [Paper presentation]. "The role of Higher Education Institutions in promoting gender equality" at GE-HEI Final Conference: to know the reality in order to transform it, Lisbon.

Merlini, S., Torres, A., Pinto, P. C., & Maciel, D. (2023, February 13). *Types of leadership in institutional change: supporters, ambivalent and resistant* [Paper presentation]. "Leadership and trajectories in the construction of gender equality" at GE-HEI Final Conference: to know the reality in order to transform it, Lisbon.

Maciel, D., Torres, A., Pinto, P. C., & Ferreira, J. F. (2023, February 13). *Academic women: professional trajectories* [Paper presentation]. "Leadership and trajectories in the construction of gender equality" at GE-HEI Final Conference: to know the reality in order to transform it, Lisbon.

Torres, A., Pinto, P. C., Assunção, F., Maciel, D., Coelho, B., Merlini, S. & Ferreira, J. F. (2023, April 5). *Igualdade de género nas Instituições de Ensino Superior em Portugal: avanços, barreiras e especificidades no contexto europeu* [Paper presentation]. "Sociologia da Educação |

Mesa 2: Educação e Género” at XII Congresso Português de Sociologia: Sociedades Polarizadas? Desafios para a Sociologia, Coimbra.

Pinto, P. C., Torres, A., Assunção, F., Maciel, D., Coelho, B., Merlini, S. & Ferreira, J. F. (2023, April 6). *Apoiante, resistente... ou ambivalente? Uma tipologia de atitudes das lideranças universitárias face à promoção da igualdade de género nas IES* [Paper presentation]. “Sexualidade e Género | Mesa 7: Género, igualdade e políticas públicas” at XII Congresso Português de Sociologia: Sociedades Polarizadas? Desafios para a Sociologia, Coimbra.

2 | METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS PARTICIPATIVOS DE PROMOÇÃO DA IG NAS IES

CONSULTAR DOCUMENTO AUTÓNOMO COM A MESMA DESIGNAÇÃO, ENVIADO JUNTAMENTE COM OS RELATÓRIOS TÉCNICO E CIENTÍFICO

RELATÓRIO CIENTÍFICO DO PROJETO GE-HEI

II PARTE | *OUTPUTS NÃO CIENTÍFICOS*

1 | RECOMENDAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRITÉRIOS DE IG NAS GRELHAS DE AVALIAÇÃO DA A3Es

Apresenta-se em seguida um resumo do levantamento das evidências de alterações realizadas pela A3Es para incluir critérios de IG nos documentos de planeamento e da estratégia institucional interna e externa.

A. GUIÃO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (2022)

No Relatório de Autoavaliação Institucional:

- 2. Estratégia e Governança
 - 2.1. Projeto educativo, científico e cultural
 - 2.1.7. Promoção da igualdade de género e integração de minorias e grupos sociais mais desfavorecidos – **pág. 6-7**

Orientações para o Preenchimento do Relatório de Autoavaliação Institucional

2.1.7. Descrição das iniciativas planeadas, desenhadas e implementadas de promoção da igualdade de género e da integração e acompanhamento de estudantes e pessoal pertencentes de minorias e grupos sociais mais desfavorecidos, e descrição da evolução registada neste domínio. – **pág. 23**

- Apresentação de evidências: Plano de igualdade de género e evolução registada neste domínio; Plano para a integração das pessoas com deficiência. Código de conduta de prevenção e combate ao assédio moral e sexual, ou outras. – **pág. 23**

B. MANUAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR (2022)

II. Áreas de Avaliação

- 2. Estratégia e Governança
 - 2.1. Projeto educativo, científico e cultural
 - Deverá ainda demonstrar como promove, por um lado, a igualdade de género na instituição, descrevendo as iniciativas planeadas, desenhadas e implementadas de promoção de igualdade de género; e, por outro, a integração de minorias e/ou grupos sociais mais desfavorecidos, descrevendo as iniciativas planeadas, desenhadas e executadas com vista à promoção da equidade social. – **pág. 7**
 - Evidências
 - (...)
 - Plano de igualdade de género e evolução registada neste domínio – **pág. 8**
 - (...)

C. PLANO ESTRATÉGICO (2021-2024)

04. Estratégia Europeia

- O conglomerado das instituições europeias de ensino superior que dá corpo ao EEES mantém, contudo, os princípios fundamentais que têm presidido às suas atividades e que constituem e estruturam o respetivo paradigma:
 - (...)
 - igualdade de género, inclusão, equidade e não-discriminação; – **pág. 14**
 - (...)
- A estes princípios têm-se adicionado os relacionados com a educação e a ciência aberta (formal, informal e não formal), que concorrem para um maior compromisso do sistema de ensino superior para com a sociedade, e que se articulam também com o papel das instituições de ensino superior no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e da Estratégia para a

05. Estratégia da A3ES

- 5.1 ENQUADRAMENTO
 - Essas orientações abrangem os seguintes domínios:
 - (...)
 - **Ética e cidadania**, com o reconhecimento de que as instituições de ensino superior são escolas que deverão promover a cidadania ativa, a inclusão e a diversidade, a igualdade de género, assim como o reforço da confiança social, preparando cidadãos bem informados e garantindo sob todas as formas a dignidade da pessoa humana. – **pág. 19**
 - (...)
- 5.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
 - Os temas que deverão ser abordados no âmbito da avaliação institucional abrangem os seguintes capítulos:
 - (...)
 - **Pessoal docente**, abrangendo a respetiva caracterização e qualificação, mobilidade, estabilidade, progressão, iniciativas de inovação pedagógica, intensidade da produção científica, iniciativas de disseminação científica, adesão a centros de investigação, relações internacionais, rotatividade nas funções de gestão, equilíbrio de género nas diversas categorias, áreas e importância dos professores convidados e visitantes, níveis da avaliação do desempenho, bem como ações de formação e extensão organizadas e/ou frequentadas. – **pág. 26**
 - (...)
- 5.6 COMISSÕES DE AVALIAÇÃO EXTERNA/COMISSÕES TEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO
 - O convite aos diversos professores para integrarem as CAE subordina-se a um conjunto de critérios que foram recentemente reanalisados e adotados com alguns novos condicionantes. Assim, introduziram-se a obrigatoriedade de renovação da composição das CAE, a garantia de equilíbrio de género e o distanciamento geográfico da instituição de

origem do professor ou do estudante avaliador. Estão também presentes outros critérios, relacionados com a categoria na carreira do professor avaliador, com o respetivo curriculum vitae, com a pertença a subsistemas de ensino superior e com a não-realização de atividades nos anos anteriores na instituição a avaliar. – **pág. 36**

- As CTA terão como atribuição a assessoria do Conselho de Administração da A3ES, designadamente:
 - (...)
 - sugestões para a constituição das diversas CAE dessa área científica, propondo elementos justificada e reconhecidamente com sólidos currícula, superando eventuais conflitos de interesses, garantindo o equilíbrio geográfico e de género e a obrigatoriedade de rotatividade na composição destas comissões, e ainda integrando a experiência acumulada na A3ES em relação aos respetivos desempenhos; – **pág. 37**
 - (...)

07. Gabinete de Estudos e Análise

- A eventual participação em projetos de I&D, em nome da A3ES, será sempre decidida em articulação com os centros de investigação e em parceria com estes. Corresponderão a projetos a desenvolver por estes centros, com conteúdos total ou parcialmente interessantes para as atividades das Agência, e para os quais esta última proporcionará a sua colaboração. Cabe neste formato, por exemplo, a participação da Agência no projeto Gender Equality in Higher Education Institutions, liderado pela Universidade de Lisboa (Centro Interdisciplinar de Estudos de Género), financiado pela Direção-Geral de Ensino Superior (DGES) e mobilizador de um conjunto de outros parceiros nacionais e internacionais, entre os quais a A3ES. – **pág. 40**

09. Garantia de Qualidade das Atividades da Agência

- Com recurso às referências definidas nos ESG (parte 2) para as agências de garantia de qualidade, poder-se-á, de forma sistematizada, abordar os respetivos aspetos:
 - (...)
 - Constituição de CAE com critérios exigentes. Este aspeto tem sido uma questão permanentemente analisada desde o início do mandato do atual Conselho de Administração. As condições para a seleção de avaliadores foram alteradas e, como atrás se demonstrou (capítulo 5.4), a Agência introduziu critérios adicionais que permitem garantir a mobilização de pares com um elevado perfil de

competência. Introduziu-se a rotatividade na seleção dos pares, os quais também deverão ter um perfil de qualidade inquestionável. Garantiu-se o equilíbrio de género e de origem geográfica no país, a inexistência de conflitos de interesse, bem como a integração de elementos internacionais e de estudantes. A constituição de CTA, referidas no capítulo 5.4, traduz igualmente uma iniciativa para melhorar os procedimentos de avaliação de ciclos de estudos. O número de reclamações recebidas na Agência é marginal (0,5%). As avaliações têm também beneficiado de pareceres das entidades representativas das profissões, muitas delas membros do Conselho Consultivo. Ponderar-se-á ainda a participação em regime experimental de representantes dos empregadores nas CAE. Recentemente, a Agência elaborou um guião de formação (em português e em inglês) que é utilizado na preparação das avaliações, designadamente abrangendo os novos avaliadores. – **pág.**

47

- (...)

D. PLANO DE ATIVIDADES E ORÇAMENTO 2022

I. PLANO DE ATIVIDADES – 2022

- OBJETIVO 1 – Reforço dos procedimentos de avaliação
 - h. Comissões de Avaliação Externa
 - Um aspeto crítico no funcionamento dos vários eixos de avaliação dos Ciclos de Estudos, nas suas diversas modalidades, e dos Sistemas Internos de Garantia de Qualidade, incide na dinâmica e composição das Comissões de Avaliação Externa (CAE). A sua criação obriga a um conjunto relativamente rígido de condições, recentemente reafirmadas e completadas, que terão de garantir a independência dos seus membros, o cumprimento de equilíbrios diversos (de género e de origem geográfica institucional), assim como a rotatividade no exercício destas funções. – **págs. 10 e 11**

- OBJETIVO 4 – Conselho Científico, Plano de Investigação e Plano Editorial
 - O Plano de Investigação abrangerá em 2022 as linhas de trabalho anteriormente iniciadas e outras que estarão focadas diretamente nas atividades da Agência. Assim, teremos:
 - (...)
 - Igualdade de género na ciência e investigação científica: – **pág. 18**
 - 1. Conhecimento sobre as questões e as desigualdades de género na ciência e na investigação. Faz parte desta linha o CHANGE project - CHAlleNging Gender (In)Equality in science and research, que tem como principal objetivo apoiar instituições de investigação e relacionadas com o ensino superior, a desenhar e implementar planos de igualdade de género. – **pág. 18**
 - 2. Conhecimento da realidade das instituições de ensino superior no plano da igualdade de género, introduzindo critérios e ações para a sua promoção. A A3ES é parceira de um projeto de investigação (GE-HEI Gender Equality in Higher Education Institutions) financiado pelo EEAgants, promovido pela DGES, coordenado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos de Género da Universidade de Lisboa. – **pág. 18**

Quadro 13 - Cronograma das Atividades relacionadas com o Conselho Científico, o Plano de Investigação e o Plano Editorial (2022)

AÇÃO	1º semestre	2º semestre
Conselho Científico	Contactos e convites	Constituição do Conselho Científico
Plano de Investigação	Acesso ao ensino superior, competências para o futuro, avaliação institucional, garantia interna de qualidade, educação doutoral, educação a distância, igualdade de género	
Plano Editorial	Edição de um Relatório Edição dos documentos produzidos em 2021.	Preparação da edição dos Estudos Temáticos

○

– **pág. 19**

2| RECOMENDAÇÕES PARA A INTRODUÇÃO DE MEDIDAS POSITIVAS EM RELAÇÃO AOS CARGOS DE GESTÃO DAS IES, COM O OBJETIVO DE ALCANÇAR O EQUILÍBRIO ENTRE AS EQUIPAS SÉNIORES E OS ÓRGÃOS DIRETIVOS

O presente conjunto de Receomendações visa apoiar a promoção da paridade (complementares e coadjuvantes na concretização da Lei 26/2019, de 28 março).

A Lei 26/2019, de 28 de março, estabelece o limiar mínimo de 40% de mulheres e de homens nos órgãos de governo e de gestão das instituições de ensino superior públicas, determinando que as listas de candidatura aos órgãos colegiais eletivos obedeçam 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.

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. 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/producionistas¹¹ que não permitem a contextualização das condições de desempenho e de produção científica e académica. O alargamento desses indicadores e critérios 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).

¹¹ 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.

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 acadêmica.

2.4. Incentivo à produção científica

Ainda que se devam alargar os indicadores e critérios convencionais de avaliação de desempenho acadêmico 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/es 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 | PRÉMIO E SELO DE COMPROMISSO NACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA IG NAS IES

A proposta de criação de um Prémio e um Selo de Compromisso às Iniciativas Exemplares de promoção de Igualdade de Género pelas IES, desenvolvida pela equipa do CIEG e discutida com a DGES e a CIG, foi aprovada pela tutela e encontra-se em fase final de definição. Esta iniciativa contribuirá para o reconhecimento e incentivo à promoção da IG junto das IES portuguesas. A primeira edição está prevista para 2024. Apresenta-se abaixo uma cópia do esboço do Regulamento.

REGULAMENTO Prémio Igualdade de Género no Ensino Superior

Preâmbulo

O **Prémio Igualdade de Género no Ensino Superior**, adiante designado **Prémio**, é uma distinção de prestígio, instituída pela área governativa da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). O Prémio pretende reconhecer e valorizar a implementação de ações e divulgar iniciativas exemplares que promovam a Igualdade de Género no Ensino Superior, contribuindo para a concretização das diretrizes fundamentais da Estratégia Nacional para Igualdade e Não Discriminação – Portugal + Igual.

A conceção do Prémio constituiu um dos resultados do projeto GE-HEI, *Gender Equality in Higher Education Institutions*, cuja entidade promotora foi a DGES e os parceiros foram o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, através do Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG), a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e o *Institute for Gender, Equality and Difference* (RIKK) da Universidade da Islândia, no âmbito do Programa «Conciliação e Igualdade de Género», financiado pelo Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu, *EEA Grants 2014-2021*, operado pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).

A crescente atenção das políticas públicas nacionais à promoção da Igualdade de Género no Ensino Superior encontra-se patente, nomeadamente, na Resolução de Conselho de Ministros n.º 186/2021, de 29 de dezembro e nas Leis n.ºs 73/2017, de 16 de agosto e 26/2019, de 28 de março.

Para além disso, tem sido reforçada, a 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. A existência de Planos de Igualdade de Género nas Instituições do Ensino Superior é, inclusivamente, critério de elegibilidade ao financiamento do programa Horizonte Europa.

A persistência das desigualdades no Ensino Superior implica uma aposta constante e de longo prazo, comprometida com a mudança institucional. Portugal começou tarde a promover estas políticas, que se desenvolveram noutros contextos internacionais há pelo menos uma década. Importa, assim, afirmar o compromisso com a Igualdade de Género nas Instituições de Ensino Superior, beneficiando com as aprendizagens e iniciativas exemplares de outros países.

Foi neste sentido que se decidiu criar o Prémio **Igualdade de Género no Ensino Superior**, o qual pretende distinguir as iniciativas/ações exemplares de promoção da igualdade de género em contexto académico, concretizadas pelas Instituições do Ensino Superior (doravante IES).

Artigo 1º

Objetivos

O Prémio tem como objetivos centrais:

1. Distinguir as IES ou as suas Unidades Orgânicas (doravante UO) que realizem ou promovam ações positivas exemplares na promoção da Igualdade de Género em contexto académico;
2. Fomentar a mudança e promover nas IES ou UO a adoção de estratégias e medidas concretas que visem a promoção da Igualdade de Género em múltiplas áreas, que podem incluir, entre outras, as seguintes:
 - i. acesso e progressão nas carreiras do pessoal docente e de investigação, do pessoal não docente e no acesso a cargos de gestão e de governo das instituições;
 - ii. conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar;
 - iii. prevenção e combate ao assédio moral e sexual nos contextos científicos e académicos;
 - iv. domínio de conhecimento, por exemplo: introdução de conteúdos curriculares, formação de competências, divulgação de resultados de projetos de investigação (nas várias áreas do conhecimento) com impacto na promoção da igualdade de género;
 - v. combate à segregação horizontal no recrutamento de estudantes, com vista ao equilíbrio do sexo sub-representado;
 - vi. iniciativas de extensão da IES ou UO à comunidade tendo em vista a promoção da Igualdade de Género.
3. Divulgar medidas e casos exemplares que tenham sido desenvolvidos neste âmbito pelas IES ou UO, de modo a permitir a sua replicação e a sensibilizar as lideranças e a sociedade sobre a importância da aposta nestes domínios e os sucessos alcançados.

Artigo 2º

Caracterização

1 — O Prémio terá um valor pecuniário de 30.000€, sendo ainda atribuídas duas Menções Honrosas, com valor pecuniário de 10.000€ cada uma.

2 — Às IES ou UO contempladas com o Prémio ou com as Menções Honrosas será atribuído um Selo de Compromisso.

3 — Os valores pecuniários devem ser aplicados na criação e desenvolvimento de medidas e ações promotoras da Igualdade de Género no Ensino Superior.

4 — Os Selos de Compromisso serão identificados com a indicação do ano e da edição a que respeita a distinção, podendo ser usados em toda a comunicação institucional das IES ou UO a quem seja atribuído.

Artigo 3º

Entidade Promotora

A entidade promotora do Prémio é a Direção-Geral do Ensino Superior.

Artigo 4º

Entidades destinatárias

1 — Podem candidatar-se ao Prémio as Instituições de Ensino Superior ou Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação, pertencentes ao sistema público e privado, universitário e politécnico.

2 — São elegíveis as entidades que possuam um Plano de Igualdade de Género, passível de avaliação e acompanhamento.

Artigo 5º

Periodicidade

O Prémio tem periodicidade bianual, com a primeira edição lançada em 2023.

Artigo 6º

Edital, apresentação e apreciação de Candidaturas

1 — Bianualmente é publicado um Edital de abertura de candidaturas, da responsabilidade da DGES, onde consta o prazo, o valor do prémio, a composição do júri, os documentos regulamentares, o modo e os requisitos de submissão.

2 — Toda a informação disponibilizada pelas IES ou UO, para efeitos de candidatura ao Prémio, tem carácter confidencial, cumprindo com a proteção de dados, ao abrigo da legislação nacional e europeia.

3 — Serão consideradas candidaturas de ações/medidas que integrem os Planos de Igualdade de Género das IES ou UO ou que tenham sido executadas além do inicialmente previsto.

Artigo 7º

Júri e avaliação de Candidaturas

1 — As candidaturas serão avaliadas por um júri composto por: uma personalidade indicada pela área governativa da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, uma indicada pelo/a presidente da A3Es, uma indicada pelo/a presidente da FCT e uma indicada pelo/a presidente da CIG; bem como personalidades com conhecimento específico na área.

2 — O júri é presidido pelo/a Diretor/a da DGES, e reúne no prazo a definir pelo edital referente ao ano da edição, a fim de deliberar e propor a atribuição do prémio.

3 — O júri pode excluir liminarmente as candidaturas que não apresentem, dentro do prazo previsto, a documentação exigida no Edital de abertura de candidaturas ao Prémio.

4 — As candidaturas serão avaliadas com base em critérios publicados no Edital de abertura de candidaturas.

Artigo 8º

Procedimentos e Deliberações

1 — O júri reúne mediante convocatória expressa da DGES, enviada por correio eletrónico, com, pelo menos, quinze dias seguidos de antecedência.

2 — Cada membro do júri tem direito a um voto, cabendo, em caso de empate, um único voto de qualidade à/ao representante da DGES.

3 — O júri só pode deliberar com a presença da maioria dos seus membros.

4 — O júri delibera sobre a admissão ou exclusão de candidaturas e sobre a atribuição ou não atribuição do Prémio e de Menções Honrosas.

5 — De todas as reuniões do júri será lavrada Ata detalhada contendo, fundamentadamente, todas as deliberações.

Artigo 9º

Atribuição do Prémio

1 — O Prémio é atribuído à IES ou UO vencedora, em cerimónia solene e pública, entregue por membros responsáveis das áreas governativas da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Cidadania e Igualdade.

2 — A cerimónia pública é organizada pela DGES, com a presença das entidades competentes para a sua atribuição.

3 — Na cerimónia serão entregues às IES ou UO distinguidas o Selos e os respetivos prémios pecuniários, comprovativos da distinção atribuída.

4 — Sem prejuízo da atribuição do Prémio ou das Menções Honrosas, será atribuído um Certificado/Diploma de participação a todas as IES ou UO cujas candidaturas sejam apreciadas pelo júri de avaliação.

5 — Compete à DGES assegurar uma ampla e adequada divulgação das iniciativas premiadas, a nível interno e externo.

6 — As IES ou UO distinguidas com o Prémio e as Menções Honrosas comprometem-se a manter e desenvolver, para futuro, as iniciativas pelas quais foram premiadas.

Artigo 10º

Disposições Finais

As situações omissas serão resolvidas pela DGES, ouvido o Júri do Prémio.

4 | ÍNDICE DE INDICADORES SOBRE A IG NAS IES

Área-chave de Promoção da Igualdade de Género	Dimensões de recolha dos indicadores	Descrição dos Indicadores [CF. EX. VARIÁVEIS ABAIXO]	Exemplo de dados recolhidos com os indicadores ¹²
1. Governança Institucional	1.1. Liderança e Gestão	1.1.1. Dados desagregados por sexo nos diferentes órgãos de governo de cada escola/unidade (Presidência, Conselho Científico ou equivalente, etc.)	- Conselho de Gestão/ Número total - Conselho de Gestão/ Número de mulheres
		1.1.2. Dados desagregados por sexo na direção de cada Associação de Estudantes	- Número de estudantes que integram a AE - Número de mulheres estudantes que integram a AE - Mulheres estudantes com cargo de presidente AE [sim/não]
		1.1.3. Dados desagregados por sexo de trabalhadoras/es promovidas/os na IES/UO a cargos de chefia e a cargos de alta direção	- Trabalhadoras/es promovidas/os a cargos de chefia/ Número de Mulheres - Trabalhadoras/es promovidas/os a cargos de alta direção/ Número de Mulheres

¹² Nesta coluna ilustram-se exemplos de dados que podem ser recolhidos com os indicadores. Importa, contudo, sublinhar que, ainda que no exemplo se refira apenas dados para mulheres ou para homens, quando se pedem dados por sexo nos indicadores, devem ser recolhidos exaustivos, para homens e mulheres.

	<p>1.1.4. Designação de equipa e/ou representante da IES/UE responsável pelo diagnóstico, monitorização e avaliação da estratégia institucional de promoção da Igualdade de Género</p>	<p>- Existência de equipa e/ou representante designada/o da IES/UE responsável pela Igualdade de Género [evidências]</p> <p>- Definição de procedimentos de diagnóstico, monitorização e avaliação da estratégia institucional de promoção da Igualdade de Género [sim/não]</p>
<p>1.2. Políticas, práticas e monitorização</p>	<p>1.2.1. Plano para a Igualdade de Género na IES/UE, com medidas em curso e plano de diagnóstico, monitorização e avaliação</p>	<p>- Integração da Igualdade de Género nos documentos estratégicos e de planeamento [evidências]</p> <p>- Definição de objetivos mensuráveis para a política da igualdade de género [evidências]</p> <p>- Integração da Igualdade de Género na comunicação institucional (interna e/ou externa) [evidências]</p>
	<p>1.2.2. Envolvimento dos/as representantes das/os trabalhadoras/es e estudantes no desenho, concretização e no processo de avaliação contínua (ou monitorização) do PIG e de outros mecanismos e/ou documentos similares formalizados na IES/UE</p>	<p>- Declaração de compromisso público das lideranças de topo com a Igualdade de Género [evidência]</p> <p>- Mecanismos de comunicação da política para IG na instituição (site, emails, etc.) [evidências]</p>
	<p>1.2.3. Iniciativas existentes no âmbito da promoção da IG, especificamente quanto ao acesso a cargos de gestão e decisão e na</p>	<p>- Fomento à representação equilibrada nos diferentes níveis da estrutura organizacional da IES/UE e/ou um equilíbrio qualitativo e quantitativo na representação</p>

		estratégia de governança institucional	entre homens e mulheres nos órgãos de direção e coordenação [evidências]
2. Progressão na Carreira	2.1. Acesso, recrutamento e progressão	2.1.1. Dados desagregados por sexo nas diferentes categorias profissionais e tipo de contrato (Pessoal Docente/ Investigadores/as/ Pessoal Não Docente)	- Pessoal Docente/Professor/a catedrático/a/ Número Total e Pessoal Docente/Professor/a catedrático/a/ Número de Mulheres - Pessoal Não Docente/ Contrato a termo certo/ Número Total e Pessoal Não Docente/ Contrato a termo certo/ Número de Mulheres
		2.1.2. Dados desagregados por sexo de novas contratações e número de candidatos/as (considerar outras identificações de género além da binária)	- Número total de vagas abertas para novas contratações - Número total de mulheres contratadas - Número total de pessoas contratadas com uma identificação de género não binária
		2.1.3. Dados desagregados por sexo de entradas de trabalhadores/as na IES/UO por tipo de contrato, por habilitação literária, por regime de duração do trabalho e por organização do tempo de trabalho (Pessoal Docente/ Investigadores/as/ Pessoal Não Docente)	- Entrada de trabalhadores/as na IES/UO/Investigadores/as/ Investigador/a Principal/ Número de Mulheres com Contrato a termo certo - Entrada de trabalhadores/as na IES/UO/ Pessoal Não Docente/Doutoramento/ Número total e Entrada de trabalhadores/as na IES/UO/ Pessoal Não Docente/Doutoramento/ Número de Mulheres

		2.1.4. Dados desagregados por sexo de saídas de trabalhadores/as na IES/UO por motivo, por tipo de contrato e por categoria profissional (Pessoal Docente/ Investigadores/ Pessoal Não Docente)	- Saída de trabalhadores/as na IES/UO/ Pessoal Não Docente/Revogação do contrato de trabalho/ Número de Mulheres - Saída de trabalhadores/as na IES/UO/ Pessoal Docente/ Reforma/ Professor/a Associado/a/ Número total e Saída de trabalhadores/as na IES/UO/ Pessoal Docente/ Reforma/ Professor/a Associado/a/ Número de Mulheres
		2.1.5. Dados desagregados por sexo nos júris de provas e concursos (no recrutamento e no desenvolvimento da carreira académica)	- Número de provas e concursos realizados - Número de pessoas membros do júri - Número de mulheres membros do júri
	2.2. Desenvolvimento profissional e incentivo(s)	2.2.1. Iniciativas existentes no âmbito da promoção da IG especificamente quanto ao acesso e progressão nas carreiras, designadamente nas fases iniciais da carreira	- Adoção de medidas de apoio e <i>coaching</i> que promovam a representação equilibrada qualitativa e/ou quantitativamente das pessoas detentoras de componentes consideradas discriminatórias nas posições de decisão, de direção e de liderança [evidências]
		2.2.2. Programas de formação em liderança académica/ gestão, treino de competências e/ou mentorias direcionadas ao desenvolvimento profissional	- Número de ações de formação - Número de participantes desagregado por sexo - Existência de programa de mentorias destinado a mulheres [sim/ não]

			<p>- Número de mulheres abrangidas pelo programa de mentorias</p>
<p>3. Conciliação vida pessoal, familiar e profissional</p>	<p>3.1. Políticas</p>	<p>3.1.1. Iniciativas existentes na IES/UO no âmbito da promoção da IG especificamente quanto à conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar</p>	<p>- Divulgação das oportunidades existentes, nos termos da lei, para o gozo de flexibilidade de horário e de local de trabalho, considerando as necessidades específicas de cada indivíduo [evidências]</p> <p>- Concessão aos/às trabalhadores/as de modalidades de horário (flexível, contínuo, rígido, desfasado, isenção) adequadas às necessidades de conciliação [sim/não]</p> <p>- Número de total de pessoas que recorreu a uma alteração na modalidade de horário por motivos de conciliação</p> <p>- Número de total de mulheres que recorreu a uma alteração na modalidade de horário por motivos de conciliação</p>
		<p>3.1.2. Identificação de apoios na IES/UO promotores do bem-estar incluindo a saúde, a educação, entre outros, extensivos ao agregado familiar das/os trabalhadoras/es</p>	<p>- Definição de procedimentos específicos e formalmente definidos para apresentação de pedidos de conciliação familiar das/dos trabalhadoras/es e sua apreciação [sim/ não]</p> <p>- Divulgação dos direitos de proteção e assistência à família (e.g., licença de parentalidade) e dos recursos (e.g., creche, protocolos com ATL, prática desportiva e de tempos livres, atividades culturais) que possam apoiar os membros da comunidade académica e seus familiares no seu desenvolvimento pessoal [evidências]</p>

	3.1.3. Políticas de apoio ao regresso à academia após interrupção por licença e/ou motivos familiares (patentalidade, baixa médica, assistência a familiar)	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de política [sim/ não] - Práticas positivas de reintegração na vida ativa de trabalhadores/as com interrupção por motivos familiares [evidências] - Número de pessoas que recorreram ao apoio - Número de mulheres que beneficiaram do apoio
3.2. Cultura e práticas de gestão	3.2.1. Dados desagregados por sexo do número de funcionários/as não docentes da IES/UO a trabalhar a partir de casa e/ou em situação de teletrabalho com vista à conciliação da vida pessoal, familiar e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Número de total de pessoas que solicitou a situação de teletrabalho e/ou trabalho a partir de casa com vista à conciliação da vida pessoal, familiar e profissional - Número total de funcionários/as não docentes a trabalhar a partir de casa e/ou em situação de teletrabalho com vista à conciliação da vida pessoal, familiar e profissional
	3.2.2. Dados desagregados por sexo do número de funcionários/as não docentes da IES/UO que beneficiaram da concessão de períodos para a assistência a respetivos/as ascendentes e cônjuges, por categoria profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Número total de funcionários/as não docentes que beneficiaram da concessão de períodos para a assistência a respetivos/as ascendentes e cônjuges - Número de mulheres Técnicas Superiores que beneficiaram da concessão de períodos para a assistência a respetivos/as ascendentes e cônjuges
	3.2.3. Dados desagregados por sexo de trabalhadores/as da IES/UO que partilharam a licença parental	<ul style="list-style-type: none"> - Número total de trabalhadores/as que partilharam a licença parental

			- Número de mulheres que partilharam a licença parental
		3.2.4. Número de dias de licença de parentalidade usufruídas por trabalhadores/as da IES/UO desagregados por sexo (Pessoal Docente/ Investigadores/ Pessoal Não Docente)	- Número total de dias de licença de parentalidade - Número total de dias de licença de parentalidade gozadas por mulheres docentes - Número total de dias de licença de parentalidade gozadas por homens investigadores
		3.2.5. Dados desagregados por sexo de trabalhadores/as da IES/UO que usufruíram benefícios monetários ou em espécie por parentalidade, para além do previsto na lei	- Número total de beneficiários/as de benefícios monetários ou em espécie por parentalidade, para além do previsto na lei - Número de homens beneficiários de benefícios monetários ou em espécie por parentalidade, para além do previsto na lei
		3.2.6. Dados desagregados por sexo de trabalhadores/as da IES/UO que beneficiaram de licenças de acompanhamento a filhas/os menores ou com deficiência com duração superior à que se encontra na lei	- Número total de beneficiários/as de licenças de acompanhamento a filhas/os menores ou com deficiência com duração superior à que se encontra na lei - Número de mulheres beneficiárias de licenças de acompanhamento a filhas/os menores ou com deficiência com duração superior à que se encontra na lei
		4.1.1. Projetos de investigação, teses de doutoramento e	- Número total de projetos financiados

4. Igualdade de Género como domínio do conhecimento	4.1. Género e conteúdo(s) da investigação	dissertações de mestrado com perspetiva de IG e/ou que considerem as variáveis de sexo e género como dimensão analítica e/ou que contribuam para a promoção da IG	<ul style="list-style-type: none"> - Número de projetos de investigação que contribuem para a promoção da IG [evidências] - Número de teses de doutoramento com perspetiva IG [evidências]
		4.1.2. Dados desagregados por sexo na investigação (Direções de Unidades de I&D; Inv. Responsável de Proj. Financiados; 1º autor/a publicações/edições; Prémios);	<ul style="list-style-type: none"> - Número de total de pessoas nas unidades de I&D - Número total de projetos financiados cujo IR é uma mulher - Número de publicações - Número de publicações em que o/a primeiro/a autor/a é uma mulher - Número total de prémios atribuídos
	4.2. Cultura e currículo	4.2.1. Dados desagregados por sexo e por ciclos nos diferentes cursos para os/as estudantes (total de diplomados/as, frequência e desistência do curso; considerar outras identificações de género além da binária)	<ul style="list-style-type: none"> - Número total de estudantes a frequentar a Licenciatura - Número de estudantes mulheres que desistiram da Licenciatura - Número total de Mestres diplomados/as - Número de mulheres que participam em programas de mobilidade - Número total de estudantes bolseiros/as
		4.2.2. Oportunidades de formação proporcionadas nas temáticas da	- Criação de unidades curriculares ou outras ações de formação no domínio da IG [sim/não]

		<p>igualdade de género (públicos alvo, planos de estudo, duração)</p>	<p>- Incorporação, adequada, dos temas da IG nos planos de estudo e/ou formação de competências [evidências]</p> <p>- Número total de participantes alvo da formação</p>
<p>5. Assédio Sexual e Moral no contexto académico e científico</p>	<p>5.1. Cultura e Prevenção do assédio sexual e moral</p>	<p>4.2.3. Evidências de iniciativas existentes no âmbito da promoção da IG especificamente quanto à promoção da IG como domínio de conhecimento</p>	<p>- Divulgação dos resultados de investigação ligados a uma perspetiva de IG [sim/não]</p> <p>- Difusão de informação sobre publicações científicas, projetos de investigação, teses de doutoramento e dissertações de mestrado que possam contribuir para a promoção da IG e inclusão na sociedade [sim/não]</p>
		<p>5.1.1. Dados desagregados por sexo de trabalhadores/as com frequência de formações específicas sobre prevenção e combate ao assédio moral e sexual em contextos académicos e científicos</p>	<p>- Número total de trabalhadores/as a frequentar formações específicas sobre prevenção e combate ao assédio moral e sexual em contextos académicos e científicos</p> <p>- Número de mulheres a frequentar formações específicas sobre prevenção e combate ao assédio moral e sexual em contextos académicos e científicos</p>
		<p>5.1.2. Iniciativas no âmbito da promoção da IG especificamente quanto à prevenção e combate ao Assédio moral e sexual nos contextos académicos e científicos</p>	<p>- Existência de iniciativas de prevenção e combate ao assédio moral e sexual nos contextos académicos e científicos [sim/não]</p> <p>- Participação em, pelo menos uma Rede, Plataforma, Fórum, Grupo ou Organização interinstitucional, que tenha como objetivo prevenir e combater a o assédio</p>

		moral e sexual (seja de âmbito nacional, regional, local ou supranacional) [sim/não]
5.2. Política, práticas e monitorização	5.2.1. Reclamações ou denúncias recebidas na IES/UO, relativamente a tratamento discriminatório e ao assédio moral e sexual	<ul style="list-style-type: none"> - Número total de reclamações ou denúncias recebidas na IES/UO, relativamente a tratamento discriminatório e ao assédio moral e sexual - Número de reclamações ou denúncias realizadas por mulheres
	5.2.2. Casos em que as/os trabalhadoras/es foram efetivamente ressarcidas/os do(s) dano(s) decorrentes da violação do respeito pela dignidade de mulheres e homens no local de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Número total de casos em que as/os trabalhadoras/es foram efetivamente ressarcidas/os do(s) dano(s) decorrentes da violação do respeito pela dignidade de mulheres e homens no local de trabalho - Número de casos em que as trabalhadoras mulheres foram efetivamente ressarcidas

EXEMPLOS VARIÁVEIS DE RECOLHA DE DADOS DO ÍNDICE DE INDICADORES

Tipo de contrato de trabalho
Contrato a termo certo
Contrato sem termo
Contrato a termo incerto
Contrato de trabalho em comissão de serviço
Prestação de serviços
Bolsa/ Estágio
Outras situações

Regime de duração do tempo do trabalho
Tempo completo
Tempo Parcial
Jornada contínua
Turnos
Isenção de Horário
Outras situações

Organização do tempo do trabalho
Horário fixo
Horário flexível
Horário móvel
Horário contínuo
Horário rígido
Outras modalidades (desfasado, isenção de horário, etc.)
Não se aplica (licença sem vencimento)

Ciclos de Ensino na IES/ UO
Licenciatura
Pós-graduação e cursos não conferentes de grau
Mestrado
Mestrado Integrado
Doutoramento

Habilitações Literárias
≤ 1º Ciclo do Ensino Básico
2º Ciclo do Ensino Básico
3º Ciclo do Ensino Básico
Ensino Secundário/ Técnico
Licenciatura
Pós-graduação/ Mestrado
Doutoramento

Categorias Profissionais	
Pessoal docente	Professor/a catedrático/a ou Professor/a Coordenador/a Principal
	Professor/a associado/a ou Professor/a Coordenador/a
	Professor/a auxiliar ou Professor/a Adjunto/a
	Assistente
	Professor/a catedrático/a convidado/a ou Professor/a Coordenador/a Principal convidado/a
	Professor/a associado/a convidado/a ou Professor/a Coordenador/a convidado/a
	Professor/a auxiliar convidado/a ou Professor/a Adjunto/a convidado/a
	Assistente convidado/a
Investigadores	Investigador/a coordenador/a
	Investigador/a principal
	Investigador/a auxiliar
	Assistente de investigação
	Investigador/a júnior
Pessoal não docente	Dirigente
	Coordenador/a Núcleo
	Técnico/a superior
	Coordenador/a Técnico
	Assistente técnico/a
	Assistente operacional
	Especialista de informática

Motivos de saída de trabalhador/a da IES/UO
Denúncia durante o período experimental (do empregador / do trabalhador)
Revogação do contrato de trabalho
Despedimento (por facto imputável ao trabalhador/ coletivo/ por extinção do posto de trabalho/ por inadaptação)
Reforma (por velhice/ por invalidez)
Outra causa de caducidade
Resolução com justa causa por parte do trabalhador
Denúncia com aviso prévio por parte do trabalhador
Denúncia sem aviso prévio ou abandono do trabalho por parte do trabalhador
Verificação do termo certo ou da sua renovação
Verificação do termo incerto
Resultante da cessação do exercício de cargo ou atividade em comissão de serviço, sempre que a mesma determine a cessação do contrato
Pré-reforma com suspensão da prestação de trabalho
Cedência ocasional de trabalhador por, pelo menos, um ano
Licença sem retribuição por, pelo menos, um ano
Suspensão do contrato de trabalho por doença ou outro impedimento do trabalhador durante, pelo menos, um ano
Outro motivo de saída

5 | REDE DE PONTOS FOCAIS INICIADA

O Projeto GE-HEI contribuiu para o melhor entendimento e sensibilização da área de conhecimento e temáticas da igualdade de género nas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como para o desenvolvimento de ferramentas para enfrentar as desigualdades de género existentes. Na senda do cumprimento dos objetivos previstos, as atividades desenvolvidas no projeto impulsionaram a criação de uma rede de pontos focais para a igualdade de género em instituições de Ensino Superior, potenciando-a.

A rede de pontos focais, que foi sendo constituída ao longo do trabalho de campo do Projeto e seus eventos de divulgação científica, formaliza um fórum de troca de realidades e experiências entre as pessoas que trabalham em prol da igualdade de género nas IES, permitindo que, como resultado ideal, mecanismos mais sofisticados e reflexivos de mitigação das desigualdades sejam concebidos e aplicados. Este *output* contribui igualmente para dar continuidade e relativa sustentabilidade ao Projeto, um indicador essencial num projeto de investigação-ação.

Lista de pessoas que pertencem à rede de pontos focais:

- Amélia Augusto (UBI Igual / UBI)
- Elsa Fontainha (PLOTINA / ISEG-ULisboa)
- Elvira Fortunato (SPEAR / NOVA)
- Isabel Dias (RESET / Universidade do Porto)
- Lígia Amâncio (SAGE / ISCTE-IUL)
- Maria Lucinda Fonseca (GEARING-Roles / IGOT-ULisboa)
- Mónica Lopes (SUPERA / UC)
- Teresa Carvalho (CHANGE / Universidade de Aveiro)
- Virgínia Ferreira (SUPERA / UC)

