

A Subrepresentatividade das Mulheres em Áreas Tipicamente Masculinas: Factores Explicativos e Pistas para a Intervenção

Luísa Saavedra¹

Maria do Céu Taveira

Ana Daniela Silva

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Apesar de alguns progressos verificados em relação à igualdade de participação de mulheres e homens na educação e no trabalho, determinadas áreas de ensino e do mercado de trabalho continuam a ser altamente deficitárias na representação feminina. É o caso das Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas. Esta constatação é de particular importância para a Psicologia Vocacional, pois interfere com o processo de tomada de decisão, planeamento e ajustamento de carreira de mulheres adolescentes e adultas. Este artigo começará por referir dados que exemplificam a extensão do problema para, posteriormente, se centrar em algumas das explicações encontradas para este fenómeno. Terminar-se-á com a apresentação de diversas propostas de intervenção, desde o plano micro até ao plano macrosistémico.

Palavras-chave: escolha vocacional; género; mercado de trabalho; mudança social.

Abstract: The Underrepresentation of Women in Typically Male Areas: Explanatory factors and Paths for Intervention

Despite some advances regarding equality of participation of sexes in both education and work, certain areas of education and the labour market continue to be highly lacking in female representation. This is the case of Science, Technology, Engineering and Mathematics. This fact is of particular importance to vocational psychology because it interferes with the processes of decision making, career planning and career adjustment of girls and women. This article provides data that characterize the problem and focuses on some of the explanations found for this phenomenon. Some suggestions are made for actions from both the micro and the macro-systems.

Keywords: Career choice; gender; labour market; social change.

Resumen: La escasa representatividad de las mujeres en áreas típicamente masculinas: Factores explicativos y pistas para la intervención

A pesar de algunos progresos verificados con relación a la igualdad de participación de mujeres y hombres en la educación y en el trabajo determinadas áreas de la enseñanza y del mercado de trabajo continúan siendo muy deficitarias en la representación femenina. Es el caso de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Esta constatación es de particular importancia para la Psicología Vocacional pues interfiere en el proceso de toma de decisión, planeamiento y ajuste de carrera de mujeres adolescentes y adultas. Este artículo empezará por referir datos que ejemplifican la extensión del problema para, posteriormente, centrarse en algunas de las explicaciones encontradas para este fenómeno. Se terminará con la presentación de diversas propuestas de intervención desde el plano micro hasta el plano macrosistémico.

Palabras clave: elección vocacional; género; mercado de trabajo; cambio social.

¹ Endereço para correspondência: Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Escola de Psicologia, 4710-057, Braga, Portugal. Fone: 00351- 253601397. Email: lsaavedra@psi.uminho.pt

Nas sociedades ocidentais, apesar da presença elevada de adolescentes do sexo feminino e mulheres em todos os níveis de educação e no Mercado de Trabalho (Bouville, 2008; Graf & Diogo, 2009; Kohlstedt, 2004; Kulis, Sicotte, & Collins, 2002), registam-se ainda assimetrias profundas entre os dois sexos neste âmbito, nos domínios das Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas (CTEM). Com efeito, a investigação indica que o número de jovens de ambos os sexos que se interessam por estas áreas de conhecimento é idêntico até aos doze/treze anos de idade. Contudo, a partir dessas idades, verifica-se um decréscimo no número de adolescentes do sexo feminino que escolhem aqueles domínios, em todos os níveis de ensino subsequentes (e.g. Bouville, 2008; van Anders, 2004; Xu, 2008). Para ilustrar esta realidade tem-se recorrido à metáfora do “oleoduto que pinga” (“the leaky pipeline”). Isto é, à medida que se avança na escolaridade e, posteriormente, na carreira profissional, o número de elementos do sexo feminino é cada vez mais reduzido. A literatura aponta alguns dos momentos mais cruciais em que as adolescentes e mulheres tendem a sair daqueles domínios: (a) quando (não) escolhem uma carreira e fazem a transição de um programa de graduação para um programa de pós-graduação (Kohlstedt, 2004), (b) a fase que se segue aos cursos de pós-graduação, sobretudo quando não são contratadas para ficar como docentes na Universidade, (c) quando têm que decidir se devem ou não continuar na chefia ou coordenação dos ambientes académicos ou industriais (Van der Walls, 2001).

Apesar da investigação neste domínio ser transversal a diversas áreas de conhecimento, o estudo das disparidades entre homens e mulheres nas escolhas vocacionais, é um tema que interessa particularmente à Psicologia Vocacional porque interfere com o processo de tomada de decisão e planeamento de carreira das mulheres mais jovens, e também com o ajustamento à carreira ao longo do tempo. Interessa, por isso, compreender este fenómeno e discutir formas de intervenção que possam ajudar a minorar os inconvenientes pessoais e sociais dele resultantes. Nesta linha procuraremos, em seguida, rever a literatura no sentido de identificar as principais explicações encontradas para esta tendência. Recorrendo ao modelo bioecológico, terminar-se-á com algumas propostas ou pistas de intervenção ao nível dos vários subsistemas conceptualizados por Bronfenbrenner (1979, 1992).

Factos sobre as mulheres nas CTEM

A assimetria de género das áreas das CTEM verifica-se em quase todos os Países ocidentais e orientais ditos desenvolvidos, quer na Europa, quer na Ásia e nos Estados Unidos da América, como poderemos demonstrar

seguidamente, através de dados relativos ao ensino superior e à carreira universitária.

Neste contexto, em Portugal, no que respeita à graduação no ensino superior, no ano de 2005, a taxa de feminização era de 59.8%, o que evidencia uma representação superior das mulheres face aos homens (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2007). No entanto, se atendermos à representação feminina por curso, regista-se uma maior disparidade nos números. Assim, enquanto a taxa de feminização atinge 86.3% no domínio da Educação, ou até 66.5% no domínio das Ciências Sociais, no domínio da Engenharia é apenas de 33.4%, considerando as engenharias como um todo (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2007).

Apesar de ser considerado, em muitas áreas, um dos Países mais desenvolvidos da Europa, no que diz respeito ao ensino e à representação feminina a Alemanha pode, segundo Fuchs, Von Stebut e Allmendinger (2001), ser considerado um País “atrasado”. Nos anos 70, as mulheres nas engenharias representavam apenas 3.8% do total de estudantes. Perto dos anos 90, embora esse número tivesse aumentado consideravelmente, não ultrapassava os 7.3% e, em 2001, a percentagem de alunas nas engenharias era apenas de 12% (Fuchs e cols., 2001). Nos Países da União Europeia, as mulheres representam menos de 20% nas Universidades da maior parte dos Países (OECD, 2006) e apenas 9% das posições de topo (Fuchs e Cols., 2001). Nos E.U.A., quando os estudos são prolongados até ao doutoramento, as mulheres têm três vezes mais probabilidades do que os seus colegas homens de trabalhar a tempo parcial ou de ficar sem emprego após a realização do doutoramento (National Science Foundation, 1999). Em 1995, no que diz respeito às investigadoras universitárias, 84% das mulheres concentravam-se nas áreas das Ciências da Vida (Biologia, Bioquímica ou Medicina, por exemplo), Ciências Sociais e Psicologia. Apenas 11% das mulheres nas Ciências Físicas e Engenharias (National Science Foundation, 1998). No domínio da investigação, o desfasamento de representação por género é maior no Japão, Coreia, Áustria e Suíça, e menor na Eslováquia, Grécia, Portugal, Espanha e Nova Zelândia. No entanto, quando as mulheres se dedicam à investigação, tendem a concentrar-se nos domínios da Biologia, Ciências da Saúde, Agricultura e Farmácia (cerca de 60%), e bastante menos em Física, Computação ou Engenharia (OECD, 2006).

Esta situação preocupou os mais altos níveis políticos e científicos tendo dado origem à constituição de diversos grupos de trabalhos na União Europeia e em diversos estados membros dedicados a tentar compreender o que está subjacente a esta assimetria de representação das mulheres nestas áreas de conhecimento (Fuchs e cols., 2001)

Explicando a situação das mulheres nas CTEM

Nos últimos 20 anos, a investigação tem procurado explicações para esta situação. Embora não existam quadros teóricos exclusivamente compreensivos deste fenómeno, algumas teorias sobre a carreira abordaram certos aspectos desta problemática, como é o caso da teoria sócio-cognitiva da Carreira, relativamente à auto-eficácia das jovens para a matemática (Betz & Hackett, 1981, 1983) ou ainda, da Teoria das Aspirações Vocacionais (Gottfredson, 1981) que procura explicar como o género circunscreve o leque de escolhas de ambos os sexos. De uma forma geral, a revisão da literatura permite detectar barreiras à tomada de decisão, ao prosseguimento de estudos e à inserção no mercado de trabalho, baseadas no género e nas quais o papel da socialização e da cultura é determinante. Uma ocorrem mais precocemente, durante a infância e percurso académico e, outras, após a inserção no mercado de trabalho. Designaremos as primeiras por “constrangimentos iniciais” e as segundas por “constrangimentos do mercado de trabalho”. Em seguida, abordamos mais em detalhe cada um destes tipos de constrangimentos ao percurso vocacional, por parte de mulheres, em áreas tradicionalmente ocupadas, na sua maioria, por homens.

Constrangimentos iniciais

Os constrangimentos iniciais, ligados à educação e à projecção na vida de adulto apontam para um leque alargado de explicações que incluem (a) o papel de modelos (pais, mães, professores/as e outros) e a forma como estas figuras e a sociedade influenciam a construção dos interesses vocacionais e as expectativas de auto-eficácia, (b) concepções estereotipadas acerca da feminilidade ou masculinidade associada a certas profissões e (c) a antecipação do conflito família-trabalho. Deter-nos-emos, seguidamente nestas barreiras tentando explicitar como elas podem explicar uma parte do “leaking pipeline effect”, sobretudo no primeiro momento atrás referido, ou seja, antes da entrada para o ensino superior - evitando que muitas alunas escolham os domínios das Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemáticas no ensino secundário - quando não escolhem o prosseguimento de estudos no ensino superior nestas áreas e quando, para aquelas que o fazem, evitam pós-graduações nestes domínios.

A nível familiar, pais e mães, têm um papel fundamental no desenvolvimento dos modelos identitários da criança. Muita da investigação conduzida nesta área evidenciou que as crenças e representações que os pais e mães têm acerca do que é feminino ou masculino (nomeadamente, quanto às disciplinas a seguir, cursos ou profissões), têm um papel determinante nas práticas educativas, influenciando os comportamentos e as futuras expectativas

das/os educandas/os (Vieira, 2006). Neste sentido, a forma como os pais e mães lidam com a vida familiar e com o trabalho tem uma grande influência nos valores dos jovens e nas suas expectativas relativamente aos papéis familiares e profissionais a desempenhar futuramente. Por exemplo, há evidência de que as adolescentes criadas em famílias de dupla carreira estão mais preparadas para planificar a sua carreira de forma a encontrar equilíbrio entre o trabalho e a família nas suas vidas futuras tendendo, igualmente, a escolher companheiros que partilhem desta perspectiva (Gilbert & Rader, 2008).

Esta influência dos pais e mães¹, bem como de outros agentes educativos – entre os quais se contam professores, colegas e meios de comunicação –, estende-se a diversas dimensões directamente relacionadas com o domínio vocacional, nomeadamente à forma como são construídos os interesses profissionais e certas expectativas acerca de si próprias. Linda Gottfredson (1981), na sua Teoria da Circunscrição, explica que por volta dos 6-8 anos de idade as crianças começam a ter consciência da influência do género na determinação de profissões adequadas e inadequadas e que esta “estrutura” será dificilmente modificável quando se chega à adolescência, momento em que são exigidas as primeiras grandes decisões face à carreira. Logo nesta fase cada criança define, em função do que socialmente aprendeu, que certas profissões são adequadas para o seu sexo, enquanto outras não o são de todo. Assim, só na adolescência os interesses, capacidades e valores são usados para restringir a gama possível de escolhas em função das profissões que anteriormente foram seleccionadas como as mais adequadas. São diversos os trabalhos que dão consistência a esta teoria enfatizando como certas profissões estão associadas ao ser feminino ou masculino e como escolher uma profissão não tradicional do ponto de vista do género pode constituir-se como uma ameaça à identidade sexual. Leder (1996) por exemplo, observou que as jovens bem sucedidas na matemática eram marginalizadas pelas colegas e ridicularizadas pelos rapazes, dando origem a sentimentos de culpa e ambiguidades face à sua feminilidade.

As expectativas de auto-eficácia desempenham, igualmente, um papel importante nesta interacção entre o mundo profissional e o género, afectando o comportamento vocacional das mulheres, limitando as suas aspirações e realizações e, conseqüentemente, circunscrevendo o âmbito dos seus processos de exploração de carreira e o seu desenvolvimento vocacional (Betz & Hackett, 1981, 1983; Faria, Taveira, & Saavedra, 2008). Na mesma linha de pensamento, Sue Stickel, Bonett e Rhonda (1991), verificaram que as mulheres acreditam possuir maior capacidade de exercer profissões tradicionalmente femininas e mais

dificuldades em desempenhar profissões não tradicionais. Estes resultados corroboram, assim, o reduzido número de adolescentes e mulheres que enveredam pelas CTEM.

Em paralelo com as baixas expectativas de auto-eficácia para domínios socialmente associados ao masculino, tudo leva a crer que as jovens podem ter, no momento da tomada de decisão face à carreira, consciência de papéis tradicionais mais femininos ou masculinos (Lobato & Koller, 2003) e de que certas profissões, nomeadamente as mais ligadas às Ciências e Tecnologias, tornam difícil a gestão dos papéis profissionais, familiares e domésticos (Saavedra & Taveira, 2007). Por isso, alguns investigadores e investigadoras defendem que a percepção antecipada do conflito família-trabalho representa, para as adolescentes, uma barreira no processo de tomada de decisão vocacional para certos domínios profissionais (Cinamon & Hason, 2005; Peake & Harris, 2002; Saavedra & Taveira, 2007), tendendo a baixar o nível das suas aspirações profissionais (Leung, Conely, & Schell, 1994). Segundo Archer (1985) estes conflitos estão mesmo na base da maior dificuldade das adolescentes em construir uma identidade vocacional.

Condicionantes do mercado de trabalho

A par dos factores que ocorrem na fase de planificação e implementação de uma escolha vocacional existem outros condicionalismos que surgem na entrada para o mercado de trabalho e no decurso da própria carreira. Em cada um destes momentos há mulheres que se afastam, ou são afastadas, de ambientes profissionais mais exigentes, como é o caso das Universidades e dos lugares de chefia em empresas devido a uma intrincada interacção de factores. A literatura destaca como principais causas para este fenómeno a discriminação na contratação e nas promoções, a falta de capital social (Etzkowitz, Kemelgor, & Uzzi, 2000) e a falta de apoio no trabalho (Sonnert & Holton, 1996; Xu, 2008), bem como conflitos entre a carreira e família (e.g. Cinamon & Hason, 2005; Graf & Diogo, 2009; Peake & Harris, 2002).

Apesar da proporção de mulheres que têm realizado doutoramento em Ciências e Tecnologias ter aumentado consideravelmente nos últimos 20 anos (Nelson, 2007) verifica-se, no entanto, que existe um grande desfasamento relativamente à sua contratação como docentes universitários. Um estudo realizado durante um período de dez anos entre as estudantes que tinham realizado doutoramento e aquelas que posteriormente eram contratadas como assistentes nas Universidades, põe esta realidade em evidência (Nelson, 2007). Mesmo quando as mulheres são numericamente superiores aos homens, os homens brancos conseguem a maior parte dos lugares de Assistentes. Em parte, este aspecto parece dever-se ao próprio facto

de poucas mulheres com doutoramento concluído concorrerem aos lugares de Assistentes, provavelmente porque percebem o ambiente como pouco desejável, optando por lugares no ensino onde o ambiente se afigura mais acolhedor (Nelson, 2007). Por outro lado, a literatura indica que as mulheres que iniciam os seus estudos superiores nestas áreas, experienciam um sentimento de exclusão que conduz a pouca colaboração, a falta de contactos e reconhecimento, bem como um sentimento geral de isolamento (Perna, 2001; Sonnert & Holton, 1996; Xu, 2008). No mesmo sentido, Etzkowitz, Kemelgor e Uzzi (2000) usam a expressão “efeito em cascata” (o efeito em cascata é uma cadeia de acontecimentos não visíveis devido a um acto que afecta o sistema) para caracterizar a experiência das mulheres em Ciências, querendo significar que o seu entusiasmo e energia são constantemente abalados. Um estudo realizado por Xu (2008) indica, ainda, que as mulheres com maior número de publicações na área são aquelas que têm maior intenção de abandonar a carreira universitária. A autora considera que este facto se pode dever, precisamente, à maior insatisfação com as suas experiências de trabalho e com a maior vontade de encontrar um local de trabalho em que sejam mais valorizadas e vejam os seus esforços recompensados. Outros autores (Etzkowitz e cols., 2000) indicam que as mulheres que trabalham no domínio das Ciências lidam com uma considerável falta de capital social (Bourdieu, 1986) que, mais do que o capital de conhecimento e formação, parece ser fundamental para se ser bem sucedido na carreira. Este aspecto, pode ser explicado pela extrema importância que actualmente assume o trabalho colaborativo nas Universidades, devido à enorme complexidade da investigação. Assim, os laços sociais tornam-se fundamentais para a mobilidade na carreira dos investigadores. Ainda segundo os mesmos autores, devido à entrada recente das mulheres nestes meios, bem como ao seu isolamento profissional, as mulheres parecem ter bastante menos redes sociais do que os homens tanto dentro com fora dos seus departamentos. Para ultrapassar esta falta de capital social as mulheres, mais do que os homens, precisam de ter um maior capital de conhecimento, ou seja, precisam de trabalhar muito mais para demonstrar o seu valor e serem aceites pelos colegas.

No que diz respeito às mulheres que trabalham na Indústria foram também encontradas diferenças estruturais consideráveis nas carreiras de homens e mulheres. No início das suas carreiras parece não haver grandes diferenças nas possibilidades de promoções, pois estas baseiam-se essencialmente no mérito. Contudo, posteriormente, as mulheres ficam em desvantagens pois as promoções subsequentes surgem “por convite” ou baseiam-se em critérios subjectivos (Evetts, 1996). Alguns

estudos indicam, ainda, que as discriminações nos locais de trabalho podem envolver a própria linguagem usada. Uma investigação realizada na Universidade por Thorgerdur Thorvaldsdóttir (2004) indica que no processo de selecção dos candidatos, as características femininas são usadas para tornar femininos homens ou mulheres consideradas indesejáveis e, dessa forma, questionar a sua credibilidade como cientistas sendo que as qualificações ou atributos positivos são, geralmente, expressos numa linguagem masculina.

As carreiras académicas, e também nas empresas, sendo baseadas no modelo tradicional masculino de participação no mercado de trabalho, implicam muitas horas de trabalho, com dedicação total e sem quaisquer outras obrigações sociais (Cozzens, 2004; Rees, 2004) o que dificulta, mais para as mulheres do que para os homens, a gestão de diversos papéis de vida. Neste contexto, as mulheres cientistas ou engenheiras têm frequentemente de escolher entre fazer ciência ou ser boas mães, pois a competição neste meio profissional torna mais difícil para as mulheres em início de carreira alcançar o equilíbrio entre o trabalho e a família. Em Portugal, e no que diz respeito à vida familiar, as mulheres passam mais três horas do que os homens em tarefas familiares e domésticas (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2007). Sonnert e Holton (1995) reforçam esta ideia defendendo que a maior parte das mulheres que desenvolvem a sua carreira universitária no domínio das Ciências, a não ser que escolham ficar sozinhas ou abduquem da maternidade, se vêem obrigadas a sincronizar três relógios: o relógio da carreira, o relógio biológico e o relógio da carreira dos seus parceiros. Adicionalmente, devido às expectativas e exigências da gestão, estas mulheres tendem a evitar a maternidade para minimizar as exigências da vida familiar (Evetts, 1996; Saavedra & Taveira, 2007).

Quanto aos constrangimentos e liberdade de cada pessoa face à sua carreira a opinião dos autores/as não é consensual. Evetts (1996) tem uma postura mais optimista defendendo que nem o sujeito nem a organização têm total controlo sobre a progressão na carreira. Estes avanços são um processo dinâmico que resulta da interacção entre escolhas conscientes (com base em expectativas, interesses e experiências) e circunstâncias (estrutura da organização, processos culturais). Pelo contrário, para Etzkowitz e cols. (2000) a situação das mulheres nas CTEM depende mais dos contextos do que de escolhas pessoais.

Certo é que a exclusão das mulheres de lugares de direcção na Indústria e nas Universidades as impede de aumentar os seus contactos, de mostrar a sua capacidade e de tornar estes lugares mais sensíveis ao género, dificultando o acesso de um maior número de mulheres a estes locais.

Pistas para a intervenção

A metáfora do oleoduto, que anteriormente usamos, serve para ilustrar duas formas de intervir no problema: aumentar o “fluxo” e impedir que “pingue” (Kulis e cols., 2002). As intervenções que nos propomos desenhar pretendem contribuir para colmatar estas duas situações, ou seja, promover o aumento do número de estudantes do sexo feminino que ingressem em carreiras nas CTEM nos vários graus de ensino e, simultaneamente, criar condições para que estas não abandonem ou interrompam os seus percursos nesses domínios.

As teorias e estudos apresentados no âmbito das barreiras baseadas no género apontam para intervenções precoces, no âmbito vocacional, de forma a evitar a instauração destes estereótipos de género, pois quando muitas intervenções vocacionais têm lugarⁱⁱ certas áreas já foram definitivamente eliminadas há muitos anos. Nesta ordem de ideias, é importante que estas intervenções não se cinjam à proximidade do momento de escolha da carreira, mas que se iniciem o mais precocemente possível, tendo em conta que segundo Linda Gottfredson (1981) por volta dos 6/8 anos de idade os estereótipos de género acerca das profissões estão já definidos, contribuindo para que certas áreas profissionais sejam definitivamente excluídas do campo possível das escolhas. Assim, sugere-se o seu início no jardim-de-infância levando as crianças a entender a importância das aprendizagens escolares para as diferentes profissões, a adquirir conhecimento sobre profissões e sobre a importância dos diferentes papéis de vida e a compreender o significado do trabalho fomentando, assim, a aquisição de competências de exploração vocacional e de orientação geral para o mundo de trabalho (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; Gomes, 2004; Pinto, 2002).

Por outro lado, a literatura indica que a origem dos problemas de tomada de decisão, de planeamento e implementação das escolhas dos/das clientes, em geral, e das jovens e mulheres, em particular, não derivam, necessariamente, de variáveis individuais mas de barreiras existentes no contexto em que se inserem (Betz, 2004; Lee, 1998). Deste modo, impõe-se que as intervenções que têm por objectivo impedir que as adolescentes se afastem das CTEM e promover uma maior orientação para estas áreas se apoiem, essencialmente, numa abordagem bioecológica (e.g. Bronfenbrenner, 1979, 1992) e sistémica (e.g. McMahon & Watson, 2007). Assim, a par da intervenção directa, individual ou em grupo, importa actuar no microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema de forma a promover práticas educativas sensíveis às questões de género.

Segundo Bronfenbrenner (1979), o macrosistema diz respeito à etnicidade e cultura do indivíduo, ou seja, à organização social e política mais ampla onde se incluem

o sistema de crenças, estilos de vida, estruturas, opções de vida e padrões de relacionamento social. Assim, relativamente às adolescentes, jovens e mulheres nas CTEM importa, antes de mais, agir sobre as crenças, mitos e estereótipos de género, bem como sobre as suas opções vocacionais, profissionais e pessoais que se regem por estes mesmos estereótipos actuando não só directamente sobre elas mas também em cada um dos microsistemas em que estas adolescentes e mulheres participam. No que diz respeito às mais jovens, os e as profissionais de psicologia têm um papel relevante e devem ser chamados a intervir no sentido de diminuir os desfasamentos que se têm verificado entre a produção teórica e empírica e a prática (Taveira, 2004). Os/as psicólogas/os estão em posição para actuar como promotoras/es da igualdade se tiverem consciência de que podem intervir sobre as barreiras sociais, económicas ou políticas que interferem no desenvolvimento integral dos/das seus/suas clientes (Lee, 1998), intervindo junto dos vários subsistemas de que as adolescentes e mulheres em questão fazem parte. Neste sentido, podem actuar junto de outros agentes educativos como pais, mães, professores/as de forma a sensibiliza-los para estas questões através de actividades de consultadoria e/ou formação. Junto dos pais e mães pode-se intervir para que estes tomem consciência de como reproduzem os valores e crenças do macrosistema face ao que é socialmente considerado adequado a cada sexo e, assim, aprenderem a reduzir potenciais estereótipos de género na forma como educam os/as filhos/as e os/as apoiam no planeamento e tomada de decisão vocacional. Junto dos/as professores/as, os/as psicólogos/as podem leva-los/as a reflectir sobre o currículo oculto, nomeadamente sobre a forma como transmitem determinadas expectativas de auto-eficácia e atribuições causais, definindo estratégias de promoção de uma educação mais igualitária. Com este objectivo em pano de fundo, diversos métodos pedagógicos têm sido sugeridos, entre os quais se pode destacar: (a) a adopção de modelos de aprendizagem colaborativa, (b) a transformação da teoria em actividades práticas, (c) a aproximação dos conteúdos científicos à realidade dos contextos sociais, (d) a utilização de uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, sempre que possível e, (e) a inclusão de adolescentes do sexo feminino nas experiências (Kahle, 1996; Harding, 1996). Igualmente importantes são os cuidados a ter com a linguagem, evitando uma linguagem sexista (Abranches & Carvalho, 1999) e o “falso neutro” (Barreno, 1985). Mas, acima de tudo, para que os/as professores/as desenvolvam uma atitude diferente na sua prática profissional é necessário que desenvolvam um sentido de responsabilidade que se possa traduzir numa posição de boa vontade face às questões de

género, que assumam a sua quota de responsabilidade pelas suas práticas educativas com viés de género e que reconheçam a profissão como um colectivo de pessoas, pois só assim as mudanças serão entendidas, não como resultado de um esforço individual mas como resultado de mudanças estruturais e culturais na organização escolar (Kenway & Willis, 1998; Saavedra, 2005).

Para além destas intervenções indirectas no micro e macrosistema, as/os psicólogas/os podem e devem actuar junto das/os jovens, de forma individual ou em pequenos grupos, através de actividades de âmbito vocacional e criando condições para o seu empoderamento. Para que tal seja possível diversos aspectos devem ser levados em consideração, nomeadamente avaliar em que medida podem ter existido ou estar presentes barreiras auto-impostas acerca do que cada uma pensa estar apta/o a concretizar do ponto de vista profissional. Importa, assim, compreender os ideais, que carreira gostaria de seguir, as fantasias e sonhos que têm e o que o/a impede de concretizar esses ideais. Na verdade, podem estar presentes limitações realistas, mas de acordo com a noção de auto-eficácia, o importante é determinar em que medida podem subsistir limites irrealistas acerca das suas capacidades - caso muito frequente nas mulheres -, que as afastem de percursos desejáveis e viáveis. Perante esta situação, o/a psicólogo/a deve desafiar estas crenças, levando a jovem a considerar alterações nos seus projectos e ajudando a compreender, se for o caso, que novas competências necessitam ser desenvolvidas para implementar esses ideais (Betz, 2004).

Importa, ainda, avaliar a forma como cada jovem perspectiva a relação família-trabalho, pois a literatura mais recente indica que a antecipação do conflito família-trabalho pode funcionar como uma barreira à tomada de decisão das adolescentes (e.g. Cinamon, 2006; Peake & Harris, 2002; Saavedra & Taveira, 2007). Tendo em conta que a saliência dos vários papéis de vida desempenha um lugar importante na planificação da carreira de adolescentes e jovens adultos, a antecipação dos efeitos negativos do conflito família-trabalho pode interferir com as aspirações das jovens, sobretudo para aquelas que antecipam o envolvimento com uma carreira exigente do ponto de vista de tempo e investimento pessoal, o que pode levá-las a afastarem-se desse projecto ou a secundarizar um dos papéis. Assim, permitir que as jovens encontrem estratégias para lidar com a relação família-trabalho de forma afigura-se um passo essencial num processo de consulta psicológica vocacional, individual ou em grupo.

Ao nível do ensino superior os/as profissionais de psicologia podem ainda ter um papel fundamental junto das alunas em áreas de CTEM evitando que venham a

abandonar estas áreas em momentos posteriores do seu percurso como ao nível de doutoramentos, entradas no mercado de trabalho ou subida na carreira. Para tal podem não só ser abordadas as questões da auto-eficácia e do conflito família-trabalho acima referidas, como podem ainda ser criados programas de mentoradoⁱⁱⁱ com mulheres que ocupem posições de destaque nestas áreas. Isto permitiria que as jovens encarassem estas mulheres como modelos e, assim, pudessem adquirir estratégias de “coping” com as barreiras percebidas, com os mitos e gestão de papéis de vida e com outras tomadas de decisão face à sua carreira.

O exossistema refere-se a “um ou mais sistemas que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante activo, mas no qual ocorrem eventos que afectam, ou são afectados pelo ambiente em que se encontra a pessoa em desenvolvimento” (Brofenbrenner, 1979, p. 227). Nesta ordem de ideias, pode considerar-se como fazendo parte do exossistema a direcção da escola, nomeadamente as medidas tomadas no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário^{iv} no que diz respeito à definição da abertura e funcionamento de determinados cursos nestes níveis de ensino^v. Parece, por conseguinte, essencial desenvolver actividades, que podem ser conduzidas pelo/a psicólogo/a da escola, que evitem que estes cursos sejam caracterizados como “tipicamente femininos” e “tipicamente masculinos” e que os/as alunos/as sejam encaminhados/as de acordo com esta caracterização. É importante salientar que esta tipificação dos cursos ocorre, frequentemente, de forma subtil e “inconsciente” na divulgação dos mesmos ou até mesmo em cartazes que são elaborados para o efeito representando figuras masculinas associadas a um curso e femininas associadas a outro.

Poderá, igualmente, fazer parte da intervenção no exossistema, não só nas escolas básicas e secundárias mas também ao nível do Ensino Superior, a disponibilização de informação ou modelos relativos aos cursos e/ou às profissões facilitadoras da exploração vocacional dos/as estudantes desses níveis de ensino. É, pois, fundamental que toda esta informação seja apresentada respeitando a igualdade de género, evitando linguagem sexista e de modo a que possa tornar-se mais atractiva para o sexo feminino a exemplo do que tem sido feito por organizações estrangeiras como o “National Institute for Women in Trades, Technology & Science”^{vi}. Este sítio da internet disponibiliza mentorado electrónico para as adolescentes e mulheres em profissões dominadas pelo sexo masculino, empregos, correio electrónico para contactos com mulheres nestes domínios profissionais, vídeos sobre profissões habitualmente desempenhadas por homens, entre um número considerável de outras informações. Outros exemplos

são a “Association for Women in Science”^{vii} e “Women in Science and Engineering”^{viii}. Em Portugal, a “Associação Portuguesa de Mulheres Cientistas” (AMONET), disponibiliza o nome, fotografia e dados profissionais sobre algumas mulheres cientistas que foram premiadas na sua área de trabalho. A internet afigura-se, assim, como uma poderosa ferramenta para transformar ideologias, crenças e mitos acerca das mulheres nas CTEM podendo ser usada para intervir ao nível do exossistema.

Os meios de comunicação social estando tão presentes no quotidiano dos/as jovens pode também assumir um papel de relevo transmitindo, por exemplo, através dos “spots” publicitários ou mesmo das novelas de produção nacional situações em que desafiem os tradicionais papéis de género e apresentando modelos adultos ou jovens em que as profissões ligadas às CTEM fossem contempladas.

Inserindo-se os manuais escolares e outro software educativo no nível de intervenção exossistémico, e tendo a literatura revelado (Alvarez, 2007; Correia & Ramos, 2002; Martelo, 1999) a forma eficaz como transmitem, reproduzem e reforçam ideologias de género, nomeadamente pelo modo como ocultam a figura feminina, é fundamental que se leve a cabo um trabalho de bastidores junto dos/as responsáveis pelos mesmos, desenvolvendo mecanismos de avaliação e controlo de qualidade à luz de padrões de igualdade de género, bem como de outras formas de igualdade (raça, etnia, orientação sexual entre outras).

Ao nível do macrosistema, e no que se refere a medidas políticas, convém, ainda, referir a criação, em Portugal, do Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e Formação (SACAUSEF), uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com a Universidade de Évora, o Instituto para a Qualidade na Formação e a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Na Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto que define que a certificação dos manuais escolares é da responsabilidade de uma Comissão Nacional de Avaliação e Certificação, nomeada pelo Ministério da Educação, pode ler-se no artigo 11.º, n.º 2 que “as comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género”. Importa, assim, que esta Comissão Nacional de Avaliação e Certificação possa integrar pessoas especializadas nas questões de género para que se evitem a transmissão de estereótipos e a ocultação da figura feminina. Ao nível deste sistema importaria ainda pressionar/sensibilizar o poder político para a introdução de questões de género e de orientação profissional infundidas no currículo o que exigiria uma formação adequada de professores nestas questões. Na falta destas iniciativas políticas, poderão os/as profissionais de psicologia dirigir-

se directamente aos professores através da formação ou da consultadoria como já referido acima.

A fim de evitar que as mulheres inseridas no mercado de trabalho abandonem as empresas ou hesitem em aceitar um cargo de chefia – sendo este também um dos aspectos que contribui para o “leaky pipeline effect”- são igualmente necessárias medidas a nível sistémico. Saliente-se, que nesta área o papel dos/das profissionais de psicologia passará sobretudo por uma sensibilização dos decisores, fazendo ou apresentando resultados de investigação que possa evidenciar os benefícios de algumas medidas. Assim, a um nível, essencialmente microsistémico, a investigação recente (Catalyst, 2004) tem evidenciado que as organizações têm todo o interesse em promover a presença das mulheres em posições executivas de topo, pois as empresas que se encontram nesta situação parecem atingir melhores resultados do ponto de vista financeiro. Como pressuposto prévio, as organizações podem assumir que a maioria das mulheres cientistas e engenheiras deseja subir na carreira. Assim, e no que diz respeito ao sucesso e avanços na carreira, as empresas devem explicitar claramente a todos os/as empregados/as as expectativas e normas de subida na carreira. No caso das mulheres impõe-se um aumento da comunicação entre a direcção e as trabalhadoras para que sejam ultrapassados os habituais desfasamentos nas percepções face a esta questão. Será muito positivo que as empresas possam facilitar experiências profissionais às mulheres que as tornem mais visíveis e reconhecidas pelo trabalho que realizam (Fassinger, Arseneau, Paquin, Walton, & Giordan, 2006).

Outra dimensão importante a considerar no mundo laboral é o clima sócio-afectivo do local de trabalho. A investigação demonstrou que num ambiente apoiante a realização no trabalho, a satisfação com o mesmo e o compromisso com a empresa é aumentada (Rhoades & Eisenberger, 2002). No entanto, na maior parte dos casos, as mulheres nas empresas experienciam barreiras ao sucesso nas suas carreiras, tais como enviesamentos, hostilidade e falta de respeito (National Academy of Science, 2001; Sonnett & Holton, 1996). Se, pelo contrário, as empresas reconhecerem as contribuições das mulheres, podem transformar os seus sucessos em oportunidades para liderança, visibilidade, aumentos de salários e promoções. O mentorado é outra das estratégias a que as empresas podem recorrer para melhorar a situação das mulheres e que tem sido reconhecida como uma prática com efeitos positivos no funcionamento das empresas (Fassinger e cols.,

2006). Tendo em conta que são os homens brancos que, geralmente, ocupam posições de liderança, deve tirar-se partido desta situação e designando-os como mentores para as mulheres, incluindo aquelas pertencentes a minorias raciais, sexuais ou com deficiências. Ao facilitar-se o diálogo entre estes mentores e as mulheres os objectivos definidos pelo mentorado bem como o mentorado em equipas ou grupos serão mais facilmente alcançados (Fassinger e cols., 2006). No que diz respeito ao conflito família-trabalho as empresas podem aliviar este conflito fornecendo assistência aos membros da família, nomeadamente ao nível dos cuidados com os filhos. Fomentar políticas “amigas da família” é uma iniciativa fundamental desde que as medidas definidas sejam acessíveis e efectivamente postas em prática. Finalmente, e no que diz respeito a medidas de ordem macrosistémica, as empresas devem ter em conta as políticas de “tolerância zero” relativamente ao assédio sexual e à discriminação e aquelas que promovem a igualdade de contratação, reconhecimento e promoção, cumprindo a legislação estabelecida pela Constituição da República Portuguesa e diversas Recomendações provenientes da União Europeia.

Considerações finais

Numa sociedade que se assume legalmente como igualitária, importa criar condições para que esta igualdade seja efectiva. No que diz respeito à área das CTEM, esta tem-se revelado como particularmente assimétrica no que concerne à representação feminina, tanto ao nível da escolaridade, como da sua representação no mercado de trabalho e consequente ocupação dos mais diversos cargos profissionais. Para ultrapassar esta situação são necessários esforços conjugados de toda a sociedade, entre os quais se incluem educadores/as, professores/as, profissionais de psicologia, meios de comunicação social, empregadores e políticos. Mas estas mudanças só serão possíveis se todos estes agentes estiverem convictos de que a maior presença de mulheres nestas áreas será benéfica não só para elas como para toda a sociedade. Sabemos, contudo, que os seres humanos têm tendência a desenvolver atitudes simultaneamente positivas e negativas face à mudança social (Evans, 1996). Sabemos, também, que nem sempre a vontade política está a favor destas mudanças. Como tal, é importante que todos aqueles e aquelas que decidirem caminhar nesta direcção estejam preparados/as para gerir a frustração e persistir nos seus propósitos.

Referências

Abranches, G., & Carvalho, E. (1999). *Linguagem, poder, educação: O sexo dos B, A - BAs*. Lisboa: CIDM.

- Alvarez, M. T. (2007). *Género e cidadania nas imagens de história*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Araújo, A. M., Taveira, M. C., & Lemos, M. S. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. Em M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo (Org.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 197-210). Coimbra: Almedina.
- Archer, S. L. (1985). Career and/or family: The identity process for adolescent girls. *Youth and Society*, 16, 289-314.
- Barreno, I. (1985). *O Falso neutro: Um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectation to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Betz, N. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. Em J. Richardson (Org.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bouville, M. (2008). On enrolling more female students in science and Engineering. *Science and Engineering Ethics*, 14, 279-290.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 178-249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Catalyst. (2004). *The bottom line: Connecting corporate performance and gender diversity*. Retirado em 3 Março 2009, de <http://www.catalystwomen.org/files/full/financialperformancereport.pdf>.
- Cinamon, R. G. (2006). Anticipated work-family conflict: effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly*, 54, 202-215.
- Comissão de Cidadania e Igualdade de Género. (2007). *A igualdade de género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cinamon, R. G., & Hason, I. (2005). *Facing the future: Barriers and resources in work and family plans of at-risk israeli youth*. Paper presented at the 7th Biennial Conference of the Society for Vocational Psychology, Vancouver, CA.
- Correia, A. F., & Ramos, M. A. (2002). *Representações de género em manuais escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher.
- Cozzens, S. E. (2004). Gender issues in us science and technology policy: Equality of what? Em European Communities (Org.), *Gender and excellence in the making* (pp. 169-174). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Etzkowitz, H., Kemelgor, C., & Uzzi, B. (2000). *Athena unbound: The advancement of women in science and technology*. New York: Cambridge University Press.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evetts, J. (1996). *Gender and career in science and engineering*. Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Faria, L., Taveira, M., & Saavedra, L. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Fassinger, R., Arseneau, J., Paquin, J., Walton, H., & Giordan, J. (2006). *It's elemental: Enhancing career success for women in the chemical industry*. Maryland: University of Maryland Press.
- Fiamengue, E., & Whitaker, D. (2003). Instrução superior e profissionalização feminina: As mães dos vestibulandos VUNESP e suas influências sobre as escolhas dos filhos (anos 80 x anos 90). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 117-139.
- Fuchs, S., Von Stebut, J., & Allmendinger, J. (2001). Gender, science, and scientific organizations in Germany. *Minerva*, 39, 175-201.
- Gilbert, L. A., & Rader, J. (2008). Work, family, and dual-earner couples: Implications for research and practice. Em J. A. Athanassou & R. V. Esbroeck (Orgs.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 426-443). Kluwer: Academic Publishers.
- Gomes, I. (2004). O desenvolvimento vocacional na infância: Políticas e intervenções nacionais. Em M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo (Org.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 181-190). Coimbra: Almedina.

- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 545-579.
- Graf, L., & Diogo, M. (2009). Projeções juvenis: visões ocupacionais e marcas de gênero. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(1), 71-82.
- Harding, J. (1996). Science in a masculine strait-jacket. Em L. H. Parker, L. J. Rennie & B. J. Fraser (Orgs.), *Gender, science and mathematics: Shortening the shadow* (pp. 3-16). London: Kluwer Academic Publishers.
- Kahle, J. B. (1996). Equitable science education: a discrepancy model. Em L. H. Parker, L. J. Rennie & B. J. Fraser (Orgs.), *Gender, science and mathematics: Shortening the shadow*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Kenway, J., & Willis, S. (1998). *Answering back*. London: Routledge.
- Kohlstedt, S. G. (2004). *Sustaining Gains: Reflections on women in science and technology in 20th-Century United States*. *NWSA Journal, 16*(1), 1-26.
- Kulis, S., Sicotte, D., & Collins, S. (2002). More than a pipeline problem: Labor supply constraints and gender stratification across academic science disciplines. *Research in Higher Education, 43*(6), 657-691.
- Leder, G. C. (1996). Equity in the mathematics classroom: beyond the rethoric. Em Lesley H. Parker, Léonie J. Rennie & Barry J. Fraser (Orgs.), *Gender, science and mathematics: Shortening the shadow* (pp. 95-104). London: Kluwer Academic Publishers.
- Lee, C. (1998). Counselors as agents of social change. Em C. Courtland Lee & G. R. Walz (Orgs.), *Social action: A mandate for counsellors* (pp. 3- 14). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto de 2006. (2006, 28 de agosto). Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde. *Diário da República, 1.ª série—N.º 165*.
- Leung, S. A., Conely, C. W., & Schell, M. J. (1994). The careers and educational aspirations of gifted high school students: A retrospective study. *Journal of Counseling and Development, 72*, 298-303.
- Lobato, C., & Koller, S. (2003). Maturidade vocacional e gênero: Adaptação e uso do inventário brasileiro de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4*(1-2), 57-69.
- Martelo, M. J. A. (1999). *A escola e a construção da identidade das raparigas: O exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher.
- McMahon, M., & Watson, M. (2007). An analytical framework for career research in the post-modern era. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 7*, 169–179.
- National Academy of Sciences. (2001). *From scarcity to visibility: Gender differences in the careers of doctoral scientists and engineers*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Science Foundation. (1998). *Science and engineering indicators, 1998*. Arlington, VA: National Science Foundation, Publication NSB-98-1.
- National Science Foundation. (1999). *Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering: 1998*. Arlington, VA: National Science Foundation, Publication 99-33888.
- Nelson, D. (2007). *A national analysis of diversity in science and engineering faculties at research universities*. *University of Oklahoma*. Retirado em 1 Abril 2008, de <http://cheminfo.chem.ou.edu/~djn/diversity/briefings/Diversity%20Report%20Final.pdf>.
- OECD Observer. (2006). Wanted: Women scientists. *OECD Observer, 257*, 23-24.
- Peake, A., & Harris, K. L. (2002). Young adults' attitudes toward multiple role plan-ning: The influence of gender, career traditionality, and marriage plans. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 405-421.
- Perna, L. W. (2001). The relationship between family responsibility and employment status among college and university faculty. *The Journal of Higher Education, 72*, 584–611.
- Pinto, H. R. (2002). *Construir o futuro*. Santarém: JHM Edições.
- Rees, T. (2004). Measuring excellence in scientific research: the UK Research Assessment Exercise. Em European Communities (Org.), *Gender and excellence in the making* (pp. 115-120). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology, 87*, 698-714.
- Saavedra, L., & Taveira, M. C. (2007). Discursos de adolescentes sobre a vida profissional e familiar: entre o sonho e a realidade. *Educação & Sociedade, 28*, 1375-1391.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: Teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Sonnert, G., & Holton, G. (1995). *Who succeeds in science? The gender dimension*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press
- Sonnert, G., & Holton, G. (1996). Career patterns of women and men in the sciences. *American Scientist, 84*, 63–71.

- Stickel, Sue A., & Bonett, Rhonda M. (1991). Gender differences in Career Self-Efficacy: Combining a career with home and family. *Journal of College Student Development*, 32, 297-301.
- Taveira, M. C. (2004). O desenvolvimento vocacional na infância e na adolescência: Sensibilidade às questões do género. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8, 83-102.
- Thorvaldsdóttir, T. (2004). Engendered opinions in placement committee decisions. Em European Communities. (Org.), *Gender and excellence in the making* (pp. 101-108). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Van Anders, S. M. (2004). Why the academic pipeline leaks: Fewer men than women perceive barriers to becoming professors. *Sex Roles*, 51, 511-521.
- Van der Walls, J. H. (2001). The fate of women in the science pipeline. *Minerva*, 39, 353-362.
- Vieira, C. M. C. (2006). *Educação familiar: Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Xu, Y. J. (2008). Gender disparity in STEM disciplines: A study of Faculty Attrition and Turnover Intentions. *Research in Higher Education*, 49, 607-624.

Recebido: 26/01/2010

1ª Revisão: 17/4/2010

Aceite Final: 31/05/2010

Notas

ⁱ A propósito da influência das mães, de diversos níveis sócio-económicos, ver o interessante artigo, publicado nesta Revista, de Fiamengue e Whitaker (2003)

ⁱⁱ Em Portugal a grande maioria das actividades de orientação vocacional, que são desenvolvidas no sentido de dar apoio ao processo de tomada de decisão escolar e profissional, ocorrem no 9º ano de escolaridade, momento em que o Sistema Educativo exige uma primeira escolha face aos estudos subsequentes.

ⁱⁱⁱ O mentorado são conjuntos de actividades conduzidas por uma pessoa (o mentor) com o objective de ajudar outra pessoa a exercer o seu trabalho de forma mais eficaz e, eventualmente, progredir na sua carreira,

^{iv} O sistema de ensino português encontra-se estruturado em três ciclos de Ensino Básico e obrigatório (1.º ciclo com quatro anos de escolaridade, 2.º ciclo com dois anos de escolaridade e 3º ciclo com três anos de escolaridade, frequentado maioritariamente por alunos/as entre os 6 e os 15 anos de idade) e o Ensino Secundário, que não é de frequência obrigatória. É no final do 3.º ciclo que os jovens devem optar por um percurso mais diferenciado.

^v A estruturação do sistema de Ensino Português no Ensino Secundário, obriga a que os/as jovens optem por cursos mais orientados para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior e outros essencialmente para a entrada para o mercado de trabalho no final desse nível de ensino. Além disso, tanto uns como outros se orientam para diversas áreas de conhecimentos (Letras e Línguas, Economia, Saúde e afins, Artes ou Engenharias e Tecnologias).

^{vi} Disponível em <<http://www.iwitts.com/index.html>>

^{vii} Disponível em <<http://www.awis.org/>>

^{viii} Disponível em <<http://www.uicwise.org/>>

Sobre as autoras

Luísa Saavedra é doutorada em Psicologia da Educação e Professora Auxiliar na Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Portugal. Tem investigado as questões de género na escola. Colabora no curso Doutoral em Psicologia Vocacional.

Maria do Céu Taveira é doutorada em Psicologia da Educação e Professora Auxiliar na Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Portugal. Desde sempre se tem dedicado à investigação na área vocacional. Coordena o curso Doutoral em Psicologia Vocacional.

Ana Daniela Silva é doutorada em Psicologia da Educação, especialidade em Psicologia Vocacional e é actualmente Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia, com um Programa de Pós-doutoramento em Psicologia Vocacional a decorrer na Universidade do Minho.