



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



BRUNA MARINA MELO MARTINS

**DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA DE MULHERES EM STEM: O PAPEL DOS
AUTOCONCEITOS**

UBERLÂNDIA

2022



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



BRUNA MARINA MELO MARTINS

**DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA DE MULHERES EM STEM: O PAPEL DOS
AUTOCONCEITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Dr^a Lígia Carolina Oliveira Silva

UBERLÂNDIA

2022



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



BRUNA MARINA MELO MARTINS

**DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA DE MULHERES EM STEM: O PAPEL DOS
AUTOCONCEITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Dr^a Lígia Carolina Oliveira Silva

DATA: 04/07/2022

Orientadora: Dr^a Lígia Carolina Oliveira Silva

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Lígia Carolina Oliveira Silva - Presidente
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia/MG

Prof. Dr^a. Áurea de Fátima Oliveira - Examinadora interna
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia/MG

Prof. Dr^a. Luciana Mourão Cerqueira e Silva - Examinadora externa
Universidade Salgado de Oliveira - Niterói/RJ

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M386
2022

Martins, Bruna Marina Melo, 1996-
Desenvolvimento de carreira de mulheres em STEM: o
papel dos autoconceitos. [recurso eletrônico] / Bruna
Marina Melo Martins. - 2022.

Orientadora: Lígia Carolina Oliveira Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.295>
Inclui bibliografia.

1. Psicologia. I. Silva, Lígia Carolina Oliveira, 1987-
, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umuarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 399, PGPSI				
Data:	Quatro de julho de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:20
Matrícula do Discente:	12012PSI006				
Nome do Discente:	Bruna Marina Melo Martins				
Título do Trabalho:	Desenvolvimento de carreira de mulheres em STEM: o papel dos autoconceitos				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Organizacionais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Mulheres e carreira: Inserção, permanência e promoção profissional				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Luciana Mourão Cerqueira e Silva - UNIVERSO; Áurea de Fátima Oliveira - IP/UFU; Lígia Carolina Oliveira Silva, orientadora da candidata. Ressalta-se que todos membros da banca participaram por web conferência, sendo que a Prof.^ª Dr.^ª Áurea de Fátima Oliveira, a discente Bruna Marina Melo Martins e a orientadora Prof.^ª Dr.^ª Lígia Carolina Oliveira Silva participaram da cidade de Uberlândia - MG, a Prof.^ª Dr.^ª Luciana Mourão Cerqueira e Silva participou desde a cidade do Rio de Janeiro - RJ, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr.^ª Lígia Carolina Oliveira Silva apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lígia Carolina Oliveira Silva, Presidente**, em 04/07/2022, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Áurea de Fátima Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/07/2022, às 21:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA MOURAO CERQUEIRA E SILVA, Usuário Externo**, em 05/07/2022, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3654577** e o código CRC **FE0C8644**.

Agradecimentos

Agradeço imensamente à minha orientadora Lígia, pela confiança, pela dedicação, pela resiliência, pelo suporte, pelos ensinamentos. Sou eternamente grata pela nossa parceria. Muito obrigada por ter contribuído ativamente para o meu desenvolvimento profissional.

Agradeço com todo meu amor a minha mãe, que é a principal incentivadora da minha educação. Muito obrigada por todo o amparo nessa longa trajetória como estudante.

Gostaria de agradecer meus parceiros de trabalho Gabriela, Lorryne e Nicholas, que sustentaram gentilmente as minhas ausências nesse período, sempre que fosse preciso.

Por fim, gostaria de agradecer à banca de qualificação e defesa da dissertação pelas orientações e pela disponibilidade em contribuir com este trabalho.

Resumo

A participação das mulheres no mercado de trabalho tem aumentado significativamente ao longo dos anos. No entanto, ainda há uma sub-representação feminina muito expressiva em áreas como Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) em vários países do mundo. Diante de tal realidade, questiona-se o quanto fatores psicológicos como os autoconceitos podem predizer as escolhas profissionais das mulheres, assim como afetar sua permanência e ascensão nos campos STEM. Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação é verificar a influência dos autoconceitos para a escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas. Para atingir este objetivo, foram realizados três estudos. No primeiro estudo, pretendeu-se identificar como os autoconceitos impactam o desenvolvimento de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas através de uma revisão sistemática e integrativa da literatura. Foram analisados 282 estudos acerca do tema. Os resultados indicaram que a maioria das pesquisas tem o enfoque na etapa de escolha de carreira e que, de forma geral, há poucos estudos que discutem as etapas de permanência e ascensão. Em todas as etapas, são ainda mais escassas as contribuições específicas para os contextos STEM. Os autoconceitos mais abordados são autoeficácia e autoestima, com pouca ou nenhuma pesquisa sobre *locus* de controle e autoconfiança. No segundo estudo, a realização de um *survey* visou analisar a influência da percepção de autoeficácia, autoestima e *locus* de controle na permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM. O *survey* contou com uma amostra de 107 mulheres, maiores de 18 anos, que atuam nas áreas de STEM. A análise dos dados se deu por meio de estatísticas descritivas e inferenciais. Os resultados demonstraram que os autoconceitos podem ser importantes para a obtenção de empregos nos campos STEM, para a retenção e mudança de nível hierárquico nesses campos. Já o terceiro estudo teve como objetivo analisar o impacto de uma intervenção de carreira na autoeficácia, na autoestima e no *locus* de controle de mulheres em profissões predominantemente masculinas. A intervenção, realizada no formato de um programa de mentoria *online*, contou com uma amostra de 20 mulheres, maiores de 18 anos, que atuam nas áreas de STEM. A análise dos dados se deu por meio de estatísticas descritivas e inferenciais. Os resultados indicaram que a participação em um programa de mentoria gerou diferenças estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e *locus* de controle nas mentorandas, mas o mesmo não foi observado nas mentoras. Conclui-se que esta dissertação colaborou para a ampliação do conhecimento acerca do impacto de autoconceitos para a escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM e de como o desenvolvimento de autoconceitos pode ser uma alternativa para o enfrentamento de barreiras psicológicas e contextuais que ainda perduram no mundo do trabalho e que, muitas vezes, impedem que mulheres persistam e alcancem o sucesso em suas carreiras, principalmente em áreas predominantemente masculinas.

Palavras-chave: desenvolvimento de carreira; mulheres; STEM; autoeficácia; autoestima; *locus* de controle; autoconfiança.

Abstract

The participation of women in the labor market has increased significantly over the years. However, there is still a very significant female underrepresentation in areas such as Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) in several countries around the world. Faced with this reality, it is questioned how much psychological factors such as self-concepts can predict women's professional choices, as well as affect their permanence and advancement in STEM fields. Thus, the general objective of this dissertation is to verify the influence of self-concepts for women's career choice, permanence and advancement in predominantly male professions. To achieve this objective, three studies were carried out. In the first study, it was intended to identify how self-concepts impact women's career development in predominantly male professions through a systematic and integrative literature review. 282 studies on the topic were analyzed. The results indicated that most studies focus on the stage of career choice and few studies address the permanence and advancement stages. Specific contributions to STEM contexts are even scarcer in all stages. The most discussed self-concepts are self-efficacy and self-esteem, with little to no research considering the locus of control and self-confidence. In the second study, a survey aimed to analyze the influence of the perception of self-efficacy, self-esteem and locus of control on women's career permanence and advancement in STEM. The survey had a sample of 107 women, over 18 years old, who belong to STEM areas. Data analysis was carried out through descriptive and inferential statistics. The results showed that self-concepts can be important for obtaining STEM jobs, for retention and for hierarchical level changing in these fields. The third study aimed to analyze the impact of a career intervention on women's self-efficacy, self-esteem and locus of control in predominantly male professions. The intervention, carried out like an online mentoring program, had a sample of 20 women, over 18 years old, who belong to STEM areas. Data analysis was carried out through descriptive and inferential statistics. The results indicated that participation in a mentoring program generated statistically significant differences in the scores of self-efficacy, self-esteem and locus of control in mentees, but the same was not observed in mentors. It is concluded that this dissertation contributed to the expansion of knowledge about the impact of self-concepts for women's career choice, permanence and advancement in STEM fields and how development of self-concepts can be an alternative for facing psychological and contextual barriers that still persist in the labor market and often prevent women from persisting and achieving success in their careers, especially in predominantly male areas.

Keywords: career development; women; STEM; self-efficacy; self-esteem; locus of control; self-confidence.

Sumário

Introdução e Justificativa	12
Referencial Teórico	13
2.1 Os papéis sexuais e as escolhas de carreira	13
2.2 Autoconceito e desenvolvimento de carreira	16
2.3 Autoeficácia e desenvolvimento de carreira	18
2.4 Autoestima e desenvolvimento de carreira	28
2.5 Locus de controle e desenvolvimento de carreira	34
2.6 Autoconfiança e desenvolvimento de carreira	39
2.7 Autoconceitos e intervenções de carreira	44
Objetivos	47
3.1 Objetivo Geral	47
3.2 Estudo 1	47
3.2.1 Objetivo Geral	47
3.2.2 Objetivos Específicos	48
3.3 Estudo 2	48
3.3.1 Objetivo Geral	48
3.3.2 Objetivos Específicos	48
3.4 Estudo 3	49
3.4.1 Objetivo Geral	49
3.4.2 Objetivos Específicos	49
Estudo 1	49
4.1 Método	49
4.1.1 Procedimentos de coleta de dados	50
4.1.2 Procedimentos de análise de dados	52
4.2 Resultados	52
4.2.1 Público e contextos	52
4.2.2 Estágios de carreira	53
4.2.3 Histórico de publicação	54
4.2.4 Nacionalidade do primeiro autor	54
4.2.5 Revistas de publicação	54
4.2.6 Tipos de estudo e pesquisa	55
4.2.7 Variáveis independentes	56
4.2.8 Variáveis dependentes	56
4.3 Discussão	57
4.4 Conclusão	60
Estudo 2	62
5.1 Método	62
5.1.1 Amostra	62
5.1.2 Instrumentos	63
5.1.3 Procedimentos de coleta e análise de dados	65
5.2 Resultados	66

5.2.1 Caracterização da amostra	66
5.2.2 Permanência	68
5.2.3 Ascensão	69
5.2.4 Correlações	72
5.2.5 Testes T e ANOVA	73
5.2.6 Regressão Linear Múltipla	84
5.3 Discussão	88
5.4 Conclusão	93
Estudo 3	96
6.1 Método	96
6.1.1 Amostra	96
6.1.2 Instrumentos	97
6.1.3 Descrição da intervenção de carreira	99
6.1.4 Procedimentos de coleta e análise de dados	100
6.2 Resultados	101
6.2.1 Estatísticas descritivas	101
6.2.2 Correlações	103
6.2.3 Testes T	105
6.3 Discussão	108
6.4 Conclusão	111
Considerações finais	113
Referências	115
Anexos	137

1. Introdução e Justificativa

Tópicos relacionados ao desenvolvimento de carreira de mulheres têm recebido crescente atenção desde a década de 1940, período em que houve um aumento significativo do número de mulheres no mercado de trabalho (Schaefers, Epperson & Nauta, 1997). Embora a taxa global de participação das mulheres no mercado já seja de 48,5% de acordo com o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 2018, elas ainda permanecem sub-representadas em áreas como Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) em vários países do mundo, segundo um estudo divulgado pela Organização das Nações Unidas em 2019. Nas universidades, as mulheres representam apenas 35% dos alunos matriculados nesses campos do conhecimento (Organização das Nações Unidas, 2019). É importante destacar que a participação da mulher negra é ainda menor: menos de 5% dos graduandos em STEM são mulheres negras (National Science Foundation, 2019).

Diante de tal realidade, cabe questionar: por que ainda há uma sub-representação feminina tão expressiva nestas áreas? Como fazer para que haja mais mulheres em carreiras de STEM, e que elas sejam bem sucedidas em suas escolhas? Para responder a estes questionamentos, faz-se necessário pesquisas que explorem quais fatores ou condições podem predizer as escolhas profissionais das mulheres, assim como aspectos que afetam sua permanência e ascensão nestes campos.

A maioria das pesquisas sobre carreira indica que o interesse e o autoconceito de um indivíduo são as variáveis psicológicas mais significativas para as decisões de carreira (Taskinen, Schütte & Prenzel, 2013). O autoconceito pode ser definido como os julgamentos que os indivíduos fazem sobre si mesmos (Fenning & May, 2013), podendo assumir formas diversas em vários domínios, a partir do qual as pessoas podem avaliar seu nível de funcionamento (Bong & Skaalvik, 2003). Como as pessoas podem se avaliar em diferentes

áreas, quanto mais o autoconceito estiver vinculado a um determinado domínio ou área, mais provável será que se estabeleça uma relação entre o autoconceito e o comportamento nesse domínio (Fenning & May, 2013).

Sendo assim, acredita-se que uma das questões que contribui para a sub-representação feminina em STEM diz respeito a fatores psicológicos como os autoconceitos, que acabam interferindo na forma como as mulheres se percebem e se comportam em todo o seu processo de desenvolvimento de carreira. Dessa forma, o objetivo geral do presente estudo é verificar a influência dos autoconceitos para a escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM), bem como analisar o impacto de uma intervenção de carreira nos autoconceitos de mulheres.

Para atingir estes objetivos, serão realizados três estudos. No primeiro estudo pretende-se identificar, através de uma revisão sistemática e integrativa da literatura, como os autoconceitos impactam o desenvolvimento de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM), considerando as etapas de escolha, permanência e ascensão de carreira. No segundo estudo, a realização de um *survey* visará analisar a influência da percepção de autoeficácia, autoestima e locus de controle na permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM. Já o terceiro estudo terá como objetivo analisar o impacto de uma intervenção de carreira na autoeficácia, na autoestima e no locus de controle de mulheres em profissões predominantemente masculinas.

2. Referencial Teórico

2.1 Os papéis sexuais e as escolhas de carreira

É possível dizer que atualmente existe um consenso de que o desenvolvimento de carreira é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, sendo influenciado por aspectos pessoais e contextuais (Laranjeira, 2015). Apesar da literatura dar um destaque maior às fases

da adolescência e da idade adulta, a infância tem sido considerada um dos principais momentos deste processo, uma vez que é durante este período em que inicia-se o desenvolvimento das percepções de competência, que estão na base da formação dos interesses, valores e atitudes (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005).

É também durante a infância que os indivíduos são apresentados e introduzidos aos papéis sexuais. Define-se papel sexual como um conjunto de comportamentos que são considerados apropriados a cada sexo em uma determinada cultura e momento histórico, sendo que cada criança é socializada para que manifeste os comportamentos indicados a seu sexo (Martin & Ruble, 2010). Isto é, desde muito cedo, o processo de socialização de homens e mulheres tem o objetivo de que, em função do sexo, sejam desempenhados papéis específicos nos mais diversos contextos sociais (Oliveira & Amâncio, 2002). Assim, as meninas são incentivadas a brincar de casinha e com bonecas, isto é, estimuladas a ocupar um lugar de cuidado, dedicação e fragilidade. Os meninos, por outro lado, são instigados com brincadeiras que lhes proporcionam autonomia e racionalidade, já que diferentemente das meninas, espera-se que ocupem lugares de liderança e sejam autoconfiantes (Carvalho, 2016).

A interiorização destes papéis sexuais conta com o auxílio não só da família como também do ambiente escolar, local onde é construída uma diferenciação dos sexos baseada em suas capacidades (Belo, 2010). Um exemplo dessa diferenciação entre os sexos são as imagens presentes nos livros didáticos utilizados para a educação de crianças e adolescentes, que acabam exercendo uma considerável influência nos alunos ao longo dos anos (Oliveira-Silva & Boffi, 2021).

Em um estudo de Casagrande e Carvalho (2006) sobre as representações do sexo no mercado de trabalho, passadas nos livros didáticos de Matemática, identificou-se que as idéias transmitidas confirmam uma divisão sexual das profissões. Foi observado que, nos problemas propostos, as mulheres são representadas em atividades que refletem um prolongamento das

atividades desenvolvidas no lar, como professoras (cuidando da educação das crianças), ou como artesãs (realizando suas tarefas no ambiente doméstico de modo a conciliá-las com o cuidado dos filhos e do lar). Por outro lado, os homens geralmente são representados em profissões desenvolvidas no espaço público.

Similarmente, uma análise das representações nos livros didáticos de física, realizada por Rosa e Silva (2015), demonstrou que, na maioria das vezes, os meninos aparecem em situações ao ar livre enquanto as meninas realizam atividades domésticas, reforçando a ideia de que o espaço público seja destinado aos homens e o espaço privado, às mulheres. Tais representações se interiorizam e se solidificam, o que acaba contribuindo, desde a infância, para a internalização das profissões em função do gênero e, conseqüentemente, para a manutenção de estereótipos nos contextos sociais (Belo, 2010).

É também durante a infância que meninas e meninos, com base no autoconceito, começam a representar para si determinadas profissões e a rejeitar outras. O peso de aspectos como o gênero faz com que as profissões descartadas precocemente dificilmente voltem a ser consideradas como alternativas viáveis no futuro (Gottfredson, 1981). Sendo assim, pode-se dizer que a experiência escolar é decisiva na escolha de carreira, pois pode tanto reproduzir estereótipos que separam as garotas das áreas de STEM, quanto contribuir para a mudança do pensamento dessas em relação a si mesmas e suas capacidades (Olinto, 2011).

Uma das barreiras que contribui para essa separação das mulheres das áreas de STEM é a chamada segregação horizontal (Olinto, 2011). Ela traduz mecanismos que direcionam as escolhas de carreira das mulheres em função do gênero, ou seja, as mulheres são levadas a realizar escolhas profissionais e identificar maior aptidão para carreiras e atividades as quais elas acreditam ou foram levadas a acreditar que são mais adequadas. Nesse sentido, a segregação horizontal, marcada pela divisão entre o que é feminino e masculino, leva as

mulheres a escolherem caminhos muito divergentes dos caminhos que normalmente são escolhidos pelos homens.

Sendo assim, ao se tornarem adultas, as mulheres estabelecem estratégias de vida que são mais compatíveis com o que julgam ser mais adequado para si, ou seja, com o que se sentem mais predispostas a fazer. Essa socialização sexista permite compreender porque as carreiras da saúde, das artes e das ciências humanas são consideradas "femininas", enquanto as carreiras associadas às engenharias e à computação são consideradas "masculinas" (Rissi, Carvalho & Rachid, 2018). Uma vez que a divisão sexual do trabalho não é um fenômeno natural, mas sim resultante da junção entre sistema sócio-econômico e elementos históricos e ideológicos que acabam repercutindo na educação de meninas e mulheres, a motivação para a escolha de carreira acaba sendo influenciada por este processo de socialização e educação, coerente com a ideologia vigente a respeito do que é trabalho masculino e feminino (Belo, 2010).

2.2 Autoconceito e desenvolvimento de carreira

Uma das maiores contribuições para o estudo das aspirações profissionais das crianças é dada pela Teoria da Circunscrição e Compromisso (Gottfredson, 1981). O autoconceito é um dos elementos centrais desta perspectiva, que compreende aspectos como o gênero, a classe social, a inteligência, os interesses, as competências e os valores (Laranjeira, 2015). Para Gottfredson (1981), no processo de desenvolvimento vocacional, a criança elabora um mapa cognitivo das profissões, em que a escolha é resultado de um processo de circunscrição, ou seja, da eliminação sucessiva de alternativas que não são compatíveis com o autoconceito, com base no gênero, no prestígio social e grau de dificuldade.

Mas, afinal, o que é o autoconceito? O autoconceito pode ser definido como os julgamentos que os indivíduos fazem sobre si mesmos (Fenning & May, 2013), podendo

assumir formas diversas em vários domínios, a partir do qual as pessoas podem avaliar seu nível de funcionamento (Bong & Skaalvik, 2003). Como as pessoas podem se avaliar em diferentes áreas, quanto mais o autoconceito estiver vinculado a um determinado domínio ou área, mais provável será que se estabeleça uma relação entre o autoconceito e o comportamento nesse domínio (Fenning & May, 2013). Assim, o autoconceito engloba sentimentos e atitudes relacionados às capacidades, aparência e aceitabilidade social dos indivíduos, caracterizando-se como um componente central da personalidade e funcionando como organizador da ação (Faria & Azevedo, 2004).

O processo de construção do autoconceito ocorre a partir da experiência com o meio, das interpretações que o indivíduo faz dessas experiências, sendo influenciado pelas autoavaliações sobre o seu próprio valor, além das avaliações de outros indivíduos. Assim, trata-se de um processo, simultaneamente, cognitivo e social, pois o autoconceito se desenvolve à medida em que acontece a maturação dos processos cognitivos que determinam as características e organização das autorrepresentações, ao mesmo tempo em que é a experiência de socialização que determina, em grande parte, o conteúdo e a validade dessas autorrepresentações (Harter, 2006).

Torna-se importante salientar que o autoconceito pode variar em função de fatores como o gênero. Estudos revelaram que as diferenças entre meninos e meninas se manifestam mais em domínios específicos e tendem a ser consistentes com os estereótipos tradicionais (Fontaine, 1991). O estudo de Robnett (2015), por exemplo, abarcou desde meninas do ensino médio que aspiravam carreiras em STEM até graduandas e doutorandas em STEM, encontrou que meninas e mulheres com um forte viés de gênero tiveram um autoconceito em STEM menor do que as que não tinham, isto é, o viés de gênero estava associado a um autoconceito mais baixo em STEM. Além disso, o estudo de Ertl, Luttenberger & Paechter (2017) com

universitárias alemãs de cursos STEM, também encontrou que os estereótipos de gênero estavam negativamente relacionados ao autoconceito nesses campos.

Para Super (1980), o processo de desenvolvimento de carreira envolve necessariamente a implementação do autoconceito. Em outras palavras, ao longo do desenvolvimento de carreira, o indivíduo forma constantemente autoconceitos e procura implementá-los na realidade. Dessa forma, para o autor, a escolha profissional está vinculada com a implementação do autoconceito do indivíduo naquele determinado contexto, isto é, as preferências vocacionais estão relacionadas com a percepção que o indivíduo possui de si mesmo naquela ocupação (Nogueira, 2012). É importante destacar que, atualmente, a carreira não mais é considerada uma sequência de diferentes empregos ao longo da vida, mas sim como uma construção subjetiva, formada a partir dos significados atribuídos às escolhas profissionais realizadas (Savickas, 2013).

2.3 Autoeficácia e desenvolvimento de carreira

Além da teoria de Super (1980), existem outras teorias que abordam a importância de aspectos do autoconceito para o processo de desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Uma delas é a Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994), baseada em pressupostos da Teoria Sócio-Cognitiva de Bandura (1997), que são aplicados ao contexto da escolha acadêmica e profissional. Dentre os pressupostos teóricos incorporados, provenientes da Teoria Sócio-Cognitiva, Lent et al. (1994) afirmam que o indivíduo baseia-se no pensamento autorreferente para a regulação da sua motivação e comportamento, isto é, nas suas crenças de autoeficácia e nas expectativas de resultado. A autoeficácia refere-se à confiança na capacidade pessoal para executar atividades, ou seja, à crença de que se é capaz de realizar ações específicas. Estas crenças podem variar desde aquelas mais favoráveis às mais desfavoráveis. Já as expectativas de resultado dizem respeito

às crenças sobre as consequências dessas mesmas ações (Bandura, 1997). Apesar da diferença conceitual entre ambas, as crenças acerca dos resultados de um comportamento são dadas, parcialmente, pelas crenças de eficácia (Lent, Brown & Hackett, 2002).

Essas crenças influenciam as escolhas dos cursos de ação que serão realizados, o quanto de esforço será despendido em seus objetivos, por quanto tempo irão perseverar diante de adversidades e, por fim, o nível de realização que alcançam (Bandura, 1997). Como consequência, a menos que as pessoas acreditem que podem obter os resultados desejados por meio de suas ações, têm pouco incentivo para agir. Desse modo, reforça-se a noção de que as pessoas envolvem-se nas atividades que acreditam ser capazes de executar e nas quais prevêem resultados positivos (Nunes, 2008).

Lent et al. (1994) afirmam que a autoeficácia possui um papel fundamental na escolha e no desenvolvimento de carreira. Ela é entendida como algo que ajuda a prever os interesses de estudantes, seu desempenho nas disciplinas preferidas, o leque de opções de carreira consideradas, a persistência e o sucesso a ser obtido no campo escolhido. Sendo assim, nas áreas nas quais o sujeito possui crenças de autoeficácia mais favoráveis, tenderá a apresentar expectativas de resultado positivas, o que pode influenciar na escolha dos cursos de ação realizados ou ainda nas escolhas ocupacionais.

De acordo com a Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira, alguns fatores antecedem a formação da autoeficácia e das expectativas de resultado e, de maneira indireta, influenciam o processo de escolha ocupacional. Esses fatores estão divididos em três eixos, sendo eles, pessoais, contextuais e experienciais (Vaughan-Johnston & Jacobson, 2020). No que diz respeito aos aspectos pessoais, Lent et al. (1994) compreendem que a escolha de uma carreira recebe inicialmente a influência de alguns fatores, como por exemplo, o sexo e a etnia. Neste caso, não é a característica biológica em si que pode gerar diferenças nos comportamentos de escolha de carreira, mas sim, as reações advindas do ambiente

sócio-cultural. Em outras palavras, tanto o sexo como a etnia devem ser entendidos como fatores que influenciam a exposição seletiva a situações relevantes para a carreira. A título de exemplo, o fato de ser homem ou mulher pode influenciar, desde a infância, no tipo de estímulo do ambiente que é oferecido, nos modelos de profissionais que lhe são mais apresentados e nos comportamentos mais reforçados (Nunes & Noronha, 2009).

Sobre a participação das condições contextuais na formação da autoeficácia e das expectativas de resultado, estas são entendidas como as oportunidades, os sistemas de suporte e barreiras (familiar, social, financeiro, emocional, entre outros) e as práticas de socialização específicas a que os indivíduos são expostos ao longo do tempo, que podem tanto facilitar quanto restringir as escolhas de carreira. Processos de socialização diferenciados ou oportunidades específicas tendem a promover o desenvolvimento de habilidades, interesses e padrões de autoeficácia em áreas específicas, o que pode influenciar na seleção de determinadas atividades ocupacionais (Lent et al., 1994).

No que se refere aos aspectos experienciais, estes são considerados como as fontes de informação de autoeficácia e de expectativas de resultado. Nesse sentido, foram descritas quatro fontes de informação de autoeficácia, que interagem para sua formação: a experiência pessoal, a aprendizagem vicária, a persuasão verbal e os indicadores fisiológicos (Lent & Brown, 2006). A experiência pessoal provê indicadores diretos de competência por meio do sucesso na realização das ações; a aprendizagem vicária envolve a percepção de que, se outros semelhantes são capazes de realizar certas atividades, a pessoa em questão também poderá executá-las, desde que se veja em um mesmo “nível” de habilidade que o sujeito observado; a persuasão verbal ocorre por meio de *feedbacks*, podendo ajudar a reforçar ou a enfraquecer a crença na capacidade pessoal; e os indicadores fisiológicos são os sinais físicos usados como meio para avaliar a capacidade na realização de uma determinada atividade, tais como um humor favorável ou ansiedade. Assim, a ocorrência de sucessos repetidos em certas

atividades, o sucesso de outros considerados semelhantes em tarefas específicas, a expressão de encorajamentos e a avaliação de sinais físicos como “força” para determinada atividade tendem a aumentar a confiança na capacidade pessoal para realização da atividade (Nunes & Noronha, 2009).

Estes aspectos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento dos interesses acerca de atividades e ocupações relacionadas a uma carreira. Lent et al. (1994) afirmam que, desde a infância, as pessoas são expostas a uma série de atividades potencialmente relevantes para a carreira. Além disso, também observam ou ouvem sobre performances de pessoas em certas ocupações, do mesmo modo que são reforçadas por realizar determinadas atividades e por atingir uma performance satisfatória nas atividades escolhidas. Por meio do envolvimento repetido com certas atividades, da aprendizagem por observação e do recebimento de *feedbacks* de pessoas em seu percurso de vida, as pessoas continuamente refinam suas habilidades, formando suas crenças de autoeficácia e expectativas de resultado sobre estas atividades (Lent et al., 1994).

A autoeficácia possui um papel fundamental nas tomadas de decisão, pois, a partir dessas crenças, as pessoas têm bases para realizar as escolhas sobre quais atividades realizarão e quanto tempo e esforço irão despender em cada tarefa ou objetivo. É importante destacar que, de modo geral, tende-se a evitar situações em que se acredita não ter a capacidade necessária e, por outro lado, provavelmente escolhe-se realizar as atividades que se julga capaz de executar (Vaughan-Johnston & Jacobson, 2020).

Em síntese, para Lent et al. (1994), as crenças de autoeficácia, aliadas às expectativas de resultados, influenciam fortemente a formação dos interesses profissionais. Crenças favoráveis de autoeficácia e expectativa positiva acerca das recompensas futuras tendem a gerar interesses por atividades específicas e estimulam intenções de continuar se comprometendo. Por outro lado, crenças de autoeficácia e expectativas de resultado

desfavoráveis a uma determinada atividade, devem provocar evitação desta atividade, excluindo-a do leque de alternativas de carreira.

Bandura (1997) identificou diferenças na formação das crenças de autoeficácia no campo da escolha ocupacional em função do gênero, uma vez que as práticas de socialização reforçam os estereótipos de masculinidade e feminilidade. O autor propõe que mulheres que possuem orientações muito estereotipadas em função do gênero tendem a apresentar dúvidas sobre suas capacidades em profissões não-tradicionais. Da mesma forma, aquelas que possuem uma percepção mais igualitária sobre os papéis de gênero, tendem a desenvolver uma crença favorável de eficácia, que se estende tanto às ocupações tidas como tradicionalmente femininas quanto às masculinas. Estudos que relacionam autoeficácia e gênero encontraram que, embora as mulheres nas áreas STEM possam ser tão preparadas academicamente quanto os homens, elas apresentam menores níveis de autoeficácia acadêmica, satisfação acadêmica e autoestima (Huang & Brainard, 2001).

No estudo de Tellhed, Bäckström e Björklund (2016) foi testada a autoeficácia e as expectativas de pertencimento social como mediadores das diferenças de gênero no interesse por cursos STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e HEED (Saúde, Educação e esferas domésticas), em uma amostra de estudantes do ensino médio. Os resultados mostraram que a autoeficácia foi um mediador importante das diferenças de gênero no interesse em cursos STEM. Foi encontrado que o menor interesse das mulheres em cursos STEM estava fortemente relacionado à sua baixa autoeficácia para carreiras nesse campo e, em menor grau, às suas baixas expectativas de pertencimento social nestas áreas. No entanto, a autoeficácia não foi um mediador importante das diferenças de gênero no interesse por cursos HEED, isto é, a autoeficácia foi menos importante para explicar o menor interesse dos homens por estes cursos. Já as expectativas de pertencimento social explicaram, em parte, o menor interesse dos homens em cursos HEED.

As dúvidas das mulheres sobre sua capacidade para ingressar em profissões predominantemente masculinas podem estar relacionadas aos estereótipos de gênero, em que a competência ainda está mais fortemente associada aos homens do que às mulheres (Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002). Como visto, no estudo de Tellhed et al. (2016), em contraste com as mulheres, a autoeficácia dos homens não dependia do tipo de carreira. Mesmo que as carreiras em HEED sejam vistas estereotipicamente como mais adequadas para mulheres (Eagly & Karau, 2002), os homens raramente sofrem de ameaça de estereótipo relacionada ao gênero (Pillaud, Rigaud & Clémence, 2015) e sua autoeficácia pode ser mantida por causa da forte associação entre gênero masculino e competência (Ellemers, 2018).

Uma outra pesquisa envolvendo alunas do ensino médio investiga a influência das crenças acerca dos papéis do gênero feminino e de autoeficácia de modelos femininos de engenharia em STEM sobre o comprometimento profissional com a engenharia (Liu, Lou & Shih, 2014). Os resultados do estudo apontam que as crenças de papel de gênero e de autoeficácia de modelos femininos de engenharia em STEM são fatores que afetam o comprometimento profissional com a engenharia. Além disso, foi encontrado que modelos femininos de engenharia influenciam positivamente a autoeficácia em STEM das alunas. Isso acontece porque quando as alunas observam e aprendem com os exemplos de sucesso de mulheres em engenharia, sua autoeficácia pode ser intensificada. Sendo assim, o estudo indica que o aprimoramento das crenças de papel de gênero e de modelos femininos de engenharia em alunas do ensino médio pode aumentar sua autoeficácia em STEM e o comprometimento profissional com a engenharia. Em outras palavras, o aumento da autoeficácia influencia as intenções das alunas para futuras carreiras de engenharia (Liu et al., 2014).

A partir dos resultados do estudo de Tellhed et al. (2016) e de Liu et al. (2014), pode-se dizer que a presença reduzida de mulheres nos campos STEM estaria ligada a crenças mais baixas de autoeficácia pessoal. Para aumentar o interesse das mulheres em cursos de

STEM, torna-se necessário contrariar crenças estereotipadas sobre gênero e reforçar junto às mulheres que elas possuem o que é preciso para desenvolver carreiras nestas áreas. Pelo fato da autoeficácia ser importante para o interesse profissional, faz-se necessário combater os estereótipos que associam competência mais aos homens do que às mulheres, no intuito de fomentar o interesse das mulheres nas carreiras STEM (Tellhed et al., 2016).

Além disso, as intervenções destinadas a diminuir a segregação de gênero no mercado de trabalho também precisam se atentar ao pertencimento social de estudantes em minoria de gênero. As expectativas de pertencimento social são parte da explicação de diferenças de gênero no interesse tanto em STEM quanto em HEED. Logo, melhorar a integração social da minoria de gênero dos alunos do ensino superior pode contribuir para uma maior integração de gênero no mercado de trabalho (Tellhed et al., 2016).

Como já visto, a autoeficácia pode afetar não só as escolhas dos indivíduos em relação ao envolvimento futuro em uma tarefa, mas também o esforço despendido e a persistência para sua conclusão (Bandura, 1997). Ao enfrentar problemas, indivíduos com uma maior autoeficácia persistem por mais tempo do que aqueles com baixa autoeficácia. Pesquisas já demonstraram essa associação entre autoeficácia e persistência. Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley e Carlstrom (2004), em sua metanálise, identificaram que estudantes universitários com alta autoeficácia podem persistir por mais tempo no curso do que alunos com baixa autoeficácia. Weng, Cheong e Cheong (2010) também evidenciaram que a autoeficácia era o fator mais importante na determinação da persistência de graduandos em sistemas de informação.

Um estudo realizado para averiguar o papel da autoeficácia na retenção em STEM verificou que o desempenho acadêmico e autoeficácia acadêmica, bem como o suporte contextual no caso das mulheres, foram essenciais para a retenção (Raelin, Bailey, Hamann, Pendleton, Reisberg & Whitman, 2014). O apoio contextual foi considerado particularmente

importante para as mulheres e parece servir como um incentivo para a sua permanência no curso de graduação. A autoeficácia no trabalho também demonstrou ser um fator importante para a retenção. No geral, a literatura aponta que uma baixa autoeficácia aliada a baixas expectativas de resultado e pouco suporte, predizem um menor interesse e persistência em campos STEM (Hardin & Longhurst, 2016).

A pesquisa de Lin (2016) examinou, em uma amostra de graduados em computação, os efeitos potenciais do gênero e da persistência na autoeficácia de aprendizagem, autoeficácia para o computador, autoeficácia em programação e nas quatro fontes de autoeficácia de Bandura. Os resultados indicam que os níveis de persistência no curso de computação tiveram um efeito significativo sobre todas as crenças de autoeficácia e fontes de eficácia. No entanto, as crenças de autoeficácia e fontes de eficácia desses alunos não variaram por gênero. Graduandos em computação relataram maior autoeficácia de aprendizagem, autoeficácia para o computador e autoeficácia de programação do que suas contrapartes femininas, mas as diferenças não atingiram os níveis de significância exigidos.

No entanto, ainda há uma baixa matrícula e retenção de mulheres nas disciplinas de computação, resultando em uma escassez de mulheres nessas áreas (Lin, 2016). Pesquisas apontam que as universitárias abandonam o treinamento de computação mais cedo do que os universitários (Katz, Allbritton, Aronis, Wilson & Soffa, 2006). Portanto, a pesquisa sobre autoeficácia é um meio promissor para explicar a permanência de mulheres em campos predominantemente masculinos, fornecendo informações que possam melhor embasar intervenções futuras no intuito de garantir a sua retenção nestes campos.

É importante destacar que a permanência das mulheres em suas profissões é o único caminho possível para a ascensão em suas carreiras. Nesse sentido, a autoeficácia também exerce um papel fundamental para o sucesso de carreira. O sucesso na carreira representa os resultados psicológicos positivos ou realizações que uma pessoa acumula em decorrência de

suas experiências de trabalho (Abele, Spurk & Volmer, 2011). É possível realizar uma distinção entre as medidas de sucesso objetivo e subjetivo de carreira: os critérios de sucesso objetivo incluem salário, promoções ou status hierárquico, enquanto os critérios de sucesso subjetivo são, por exemplo, satisfação com a carreira ou satisfação no trabalho (Arnold & Cohen, 2008).

Uma pesquisa de Abele e Spurk (2009) investigou a influência das crenças de autoeficácia ocupacional e objetivos ocupacionais pessoais no sucesso de carreira, medido tanto em um nível objetivo (salário, status hierárquico) quanto em um nível subjetivo (satisfação com a carreira) ao longo de sete anos, em uma amostra de profissionais altamente qualificados e empregados em tempo integral. A autoeficácia ocupacional é definida como a crença na capacidade de realizar com sucesso tarefas e desafios ocupacionais e seguir sua carreira, independentemente do campo de ocupação (Higgins, Dobrow & Chandler, 2008). Já os objetivos pessoais ocupacionais se referem aos objetivos de progressão na carreira. Foi identificado que a autoeficácia ocupacional medida no início da carreira teve um impacto positivo no salário e no status três anos depois, bem como um impacto positivo na mudança de salário e satisfação com a carreira sete anos depois. Os objetivos de progressão no início da carreira tiveram um impacto positivo no salário e status após três anos, e um impacto positivo na mudança de status após sete anos, mas um impacto negativo na satisfação com a carreira após esse período (Abele & Spurk, 2009).

Em relação ao gênero, o estudo de Abele e Spurk (2009) encontrou que as mulheres possuíam uma autoeficácia ocupacional um pouco menor do que os homens. Além disso, descobriu-se que as mulheres ganhavam menos do que os homens, ao mesmo tempo em que o gênero não apresentou influência no status. Isso significa que, na referida amostra, as funções das mulheres parecem ter sido semelhantes às dos homens e, no entanto, elas recebiam salários menores. Em contraste, o gênero não teve efeito sobre a satisfação profissional. Como

é bem sabido que as mulheres têm, em média, menos oportunidades de sucesso em suas carreiras do que os homens, elas podem aspirar padrões mais baixos para suas carreiras. Portanto, apesar dos menores salários, elas estão igualmente satisfeitas com suas carreiras (Abele & Spurk, 2009).

A respeito de questões étnico-raciais, o estudo de Cobham e Patton (2015) buscou compreender como a autoeficácia contribuiu para o sucesso na carreira de cinco professoras negras empregadas em instituições de ensino predominantemente brancas, em uma tentativa de investigar como as mulheres negras avançam em suas carreiras apesar das adversidades que enfrentam, especialmente em ambientes predominantemente brancos. Os resultados deste estudo sugerem que um alto nível de autoeficácia das participantes facilitou a perseverança em relação aos seus objetivos de carreira. As professoras confiaram em lições e valores repassados durante sua educação, na sua sobrevivência diante situações difíceis e na sua capacidade de buscar apoio e recursos quando julgavam necessário. Mais especificamente, o sucesso dessas mulheres em suas carreiras docentes foi, em grande parte, atribuído à crença em suas próprias habilidades e na sua capacidade de buscar recursos e apoio quando preciso (Cobham & Patton, 2015).

Examinando os achados acerca da relação entre autoeficácia e desenvolvimento de carreira de mulheres, pode-se concluir que indivíduos com altos níveis de autoeficácia possuem uma maior capacidade de definir e cumprir metas, apresentam maiores crenças em suas habilidades para enfrentar desafios e mantêm seus esforços apesar da adversidade, recuperando rapidamente o senso de eficácia após situações difíceis. Além disso, apresentam uma maior taxa de retenção em suas profissões, propiciando assim oportunidades para o alcance do sucesso, o que se torna particularmente importante quando se trata de mulheres em profissões predominantemente masculinas.

2.4 Autoestima e desenvolvimento de carreira

Assim como a autoeficácia, a autoestima também é um autoconceito fundamental para o desenvolvimento de carreira. A autoestima representa um aspecto avaliativo do autoconceito e consiste num conjunto de pensamentos e sentimentos do sujeito acerca de si mesmo (Kernis, 2005). Esta avaliação que o indivíduo faz e mantém sobre si implica em um julgamento de valor que o indivíduo possui sobre os seus méritos, expressando um grau de aprovação ou desaprovação em relação a si mesmo (Rosenberg, 1965).

A autoestima pode ser mensurada de diversos modos, tanto como uma medida global quanto como uma medida em domínios específicos (Magnusson & Nermo, 2018). A autoestima global se refere ao valor subjetivo geral que o indivíduo tem sobre si mesmo, enquanto a autoestima medida em domínios específicos se refere à autoavaliação de uma pessoa em áreas diferentes (Orth & Robins, 2014), isto é, as pessoas podem se perceber como talentosas em matemática e, ao mesmo tempo, se avaliarem com baixa autoestima geral. O uso de uma medida de autoestima global ou específica (ou ambas em combinação) é bem debatido na literatura, mas não há consenso nesta questão (Magnusson & Nermo, 2018).

Em relação ao seu desenvolvimento, a autoestima é construída e consolidada ao longo do tempo, através das relações que o indivíduo estabelece com os outros e da imagem que os outros projetam sobre ele (Harter, 1999). A família, a escola e a sociedade em geral fornecem constantemente informações ao indivíduo, que são usadas na construção desta auto-imagem, isto é, são as experiências de socialização que proporcionam indícios para que o sujeito construa uma imagem mais ou menos positiva de si mesmo (Gomes, 2014). Indivíduos com uma autoestima elevada tendem a ver-se como pessoas mais capazes e com mais valor, enquanto indivíduos que têm baixa autoestima frequentemente duvidam de si próprios e das suas capacidades. Sendo assim, esta variável é de grande relevância para a compreensão do

comportamento não só a nível pessoal, mas também a nível das questões de carreira (Harter, 1990).

Há uma ideia generalizada de que as mulheres possuem uma autoestima mais baixa que a dos homens (Magnusson & Nermo, 2018). Algumas pesquisas têm sido realizadas para investigar essa diferença. Bleidorn et al. (2016), por exemplo, desenvolveu uma investigação com o objetivo de estudar as diferenças de gênero em 48 países, de pessoas com idades compreendidas entre 16 e 45 anos. Foram encontradas diferenças significativas entre ambos os gêneros em todas as culturas, mostrando que os homens apresentam, de forma geral, uma autoestima mais elevada que as mulheres.

Várias hipóteses também têm sido levantadas para explicar essa diferença. Algumas delas se referem aos papéis de gênero na sociedade (Magnusson & Nermo, 2018), que são apresentados e introduzidos na educação dos indivíduos desde os primórdios. Pesquisas têm indicado que, em decorrência do condicionamento de papéis de gênero, as mulheres aprendem a ser mais complacentes, sensíveis, desacreditam de suas próprias habilidades, atribuem seu sucesso a outros fatores além de sua própria competência e apresentam uma certa ansiedade em relação ao sucesso por medo da competição e da comparação (Sassen, 1980; Barth, Guadagno, Rice, Eno & Minney, 2015). Outra complicação para as mulheres é que o papel de gênero tradicional do sexo feminino não endossa traços relacionados à competência, como ambição, competição e agressão. Sendo assim, as mulheres se subestimam sistematicamente em muitas áreas em comparação com os homens, e suas autoavaliações são mais acentuadas em competências associadas à masculinidade (Cejka & Eagly, 1999; Wood & Eagly, 2012).

Além disso, pesquisas em que foram investigadas as relações entre condicionamento de papéis de gênero e autoestima, indicam que os traços masculinos mais orientados para competência parecem predizer consistentemente a autoestima das mulheres, ao passo que a feminilidade não se apresenta como um preditor significativo (Antill & Cunningham, 1980;

Long, 1986). Essas descobertas sugerem que as mulheres com pontuação mais alta em masculinidade tenderiam a apresentar maior autoestima. Sendo assim, pode-se dizer que em decorrência do condicionamento de papéis de gênero, a obtenção e manutenção de um alto nível de autoestima acabou se tornando um desafio para as mulheres.

No entanto, empiricamente, o suporte para a hipótese de uma baixa autoestima das mulheres em comparação com os homens é inconclusivo. Alguns estudos indicam que meninos têm maior autoestima do que as meninas (Brindorf, Ryan, Auinger & Aten, 2005; Tomás, Oliver, Galiana, Sancho & Lila, 2013), enquanto outros estudos indicam nenhuma ou pequenas diferenças de gênero (Zuckerman, Li & Hall, 2016) ou que diferenças de gênero mudam ao longo da vida (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling & Potter, 2002).

As teorias de desenvolvimento de carreira sugerem que as experiências sócio-contextuais, que podem ser bastante diferentes a depender do gênero, influenciam no desenvolvimento de certas habilidades e nas aspirações de carreira dos indivíduos (Messersmith, Garrett, Davis-Kean, Malanchuk & Eccles, 2008). De acordo com a teoria de desenvolvimento de carreira de Super (1980), a escolha por uma ocupação é uma tentativa do indivíduo de realizar seu senso de identidade. À medida que o autoconceito vai se formando, a formulação de ideias sobre o campo de trabalho futuro torna-se mais específica e o indivíduo avalia suas preferências vocacionais. Como a autoestima é um aspecto do autoconceito, a alta ou a baixa autoestima poderia afetar o processo de escolha de carreira dos adolescentes, isto é, a determinação ou indecisão na carreira dos adolescentes pode refletir a sua percepção de valor próprio (Chiu, 1990).

Estudos sugerem que existe uma relação entre a certeza da escolha de carreira e o nível de autoestima. Por exemplo, Chiu (1990) analisou a relação entre a autoestima e os objetivos de carreira na adolescência. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os níveis de autoestima do grupo de estudantes com objetivos de carreira definidos, e os

níveis de autoestima do grupo de estudantes sem objetivos de carreira. Além disso, o estudo demonstrou que meninos com mais objetivos de carreira apresentaram resultados significativamente mais elevados de autoestima, não se verificando o mesmo no grupo das meninas. Em termos gerais, este estudo aponta para uma relação entre a formulação de objetivos de carreira e a autoestima, sendo esta relação ainda mais importante no grupo de adolescentes do sexo masculino.

Outros estudos também indicaram que uma maior certeza da escolha de carreira foi acompanhada por uma maior autoestima, ao passo que a indecisão de carreira foi acompanhada por uma baixa autoestima. Park, Kim, Kwon & Lee (2018) encontraram que estudantes universitários que estavam certos sobre suas escolhas vocacionais tinham maior autoestima do que seus colegas indecisos. O estudo de Lin, Wu & Chen (2014) também apontou uma correlação positiva entre a autoestima e a certeza de carreira em uma amostra de universitários.

Além disso, a autoestima, associada à autoeficácia, assume um papel importante no processo de empregabilidade. Se um indivíduo apresentar autoestima elevada e confiar na sua capacidade para lidar com a transição para o mundo do trabalho, provavelmente será mais proativo, determinado e perseverante nas suas estratégias de procura de emprego, pois crenças positivas estão associadas à experimentação de comportamentos positivos. Nesse sentido, o indivíduo terá maiores probabilidades de se candidatar a um emprego, aumentando assim os seus níveis de empregabilidade (Vieira, Maia & Coimbra, 2007).

Em um estudo realizado por Kanfer, Wanberg e Kantrowitz (2001) foi proposto uma estrutura dos antecedentes e consequentes da busca por emprego. Os autores também defendem que a autoestima e a autoeficácia apresentam correlações positivas com comportamentos de procura por emprego. Corroborando estes achados, na pesquisa realizada por Gomes (2014) foi verificado que a autoestima e a autoeficácia predizem e influenciam

positivamente a empregabilidade, estando níveis elevados de autoestima e autoeficácia associados a níveis elevados de percepção de empregabilidade. Evidências também indicam que a autoestima está altamente conectada com as oportunidades de carreira e emprego, de modo que um baixo grau de autoestima, por exemplo, é considerado um indicador de desemprego futuro (Huysse-Gaytandjieva, Groot, Pavlova & Joling, 2015).

Além disso, a autoestima desempenha um papel importante na obtenção de empregos de alta qualidade, conforme constatado por Keller, Meier, Gross & Semmer (2015), mas que tal relação só é verdadeira para as mulheres. Estes achados podem ser interpretados sob a perspectiva dos estereótipos de gênero presentes na sociedade. Como a competitividade e a assertividade muitas vezes são habilidades valiosas em ocupações de prestígio e são mais compatíveis com os estereótipos sobre os homens (Keller et al., 2015; Wood & Eagly, 2012), as mulheres precisam de um maior nível de autoestima para superar as barreiras tanto de se candidatar, quanto de ocupar cargos mais elevados, que costumam ser associados ao masculino. Por exemplo, habilidades em matemática tendem a ser consideradas habilidades masculinas, o que pode ajudar a explicar a sub-representação das mulheres no campo de STEM (Correll, 2001).

Em termos de permanência no emprego, Coleta, Machado, Oliveira, Sposito e Gonçalves (2002) estudaram as causas atribuídas por empregados à sua permanência no emprego e o principal motivo que leva o indivíduo a considerar-se empregável. Os resultados apontaram que os entrevistados apresentaram predominantemente um locus de controle interno, ou seja, atribuíram a si mesmos a empregabilidade, alicerçada à sua qualificação e aos seus elevados índices de autoestima.

Ainda, outros estudos têm indicado que é possível estabelecer relações entre o nível de autoestima de um indivíduo e sua capacidade para lidar com mudanças e desafios nas situações de trabalho, o que pode contribuir para a sua permanência no emprego. No estudo

de Ataç, Dirik e Tetik (2017) foi encontrado que jovens adultos com níveis mais elevados de autoestima tendem a ter uma melhor percepção de si mesmos em termos de adaptabilidade profissional. Isto é, aqueles com níveis mais elevados de autoestima consideram-se aptos o suficiente para se ajustarem facilmente às mudanças e às transições da vida profissional, parecem estar mais dispostos a assumir responsabilidades e um maior controle sobre sua carreira. Numa direção semelhante, uma pesquisa realizada com uma amostra de australianos desempregados (McArdle, Waters, Briscoe & Hall, 2007) encontrou uma correlação positiva entre adaptabilidade profissional e autoestima. Por fim, estudos de Duffy (2010) e Van Vianen, Klehe, Koen e Dries (2012) com estudantes universitários encontraram correlações positivas e altas entre autoestima e adaptabilidade profissional.

No que se refere às relações entre autoestima e ascensão na carreira, não há um grande contingente de evidências. Pode-se citar um estudo realizado por Castro e Chan (2017), que sugeriu que as aspirações de carreira são influenciadas pelo gênero, com uma proporção significativamente maior de alunos do sexo masculino que ambicionavam posições de liderança. A busca por um papel de liderança também foi influenciada positivamente pela autoestima, confiança e experiência anterior de liderança. Estes fatores também eram mais aparentes em estudantes do sexo masculino do que do sexo feminino.

Uma possível explicação para esse efeito do gênero nas aspirações de liderança pode estar nas diferenças de confiança e autoestima, observadas no estudo de Castro e Chan (2017). Os estereótipos de gênero ainda presentes na sociedade, que caracterizam as mulheres como prestativas e preocupadas com os outros, e os homens como decididos, independentes e enérgicos (Hentschel, Heilman & Peus, 2019) influenciam negativamente a capacidade das mulheres de se imaginarem em papéis de liderança, frequentemente considerados posições nas quais são exigidas traços associados ao "masculino" (Rudman & Phelan, 2010).

2.5 Locus de controle e desenvolvimento de carreira

O conceito de locus de controle, um clássico em psicologia, foi introduzido em 1966 por Julian Rotter e está presente em alguns estudos relacionados ao desenvolvimento de carreira. Locus de controle refere-se às expectativas das pessoas sobre a sua responsabilidade por um resultado de comportamento (Rotter, 1966), isto é, a crença do indivíduo em sua capacidade para dirigir os acontecimentos de sua vida. É considerado um traço de personalidade relativamente estável, que faz parte da motivação geral que controla o comportamento de um indivíduo.

Rotter (1966) estabeleceu uma distinção entre locus de controle interno e externo. Uma pessoa pode acreditar que é a única responsável pelos resultados das suas ações ou pode atribuir seus sucessos e fracassos a fatores externos. Pessoas com um locus de controle interno atribuem seu sucesso ou fracasso na vida às suas próprias habilidades e esforços, enquanto pessoas com um locus de controle externo acreditam que seu sucesso ou fracasso é resultado de fatores externos, como sorte, destino ou coincidência, isto é, fatores imprevisíveis e que estão fora de controle (Parameswari & Shamala, 2012).

Em outras palavras, indivíduos internamente orientados tendem a se perceber como eventos controladores, enquanto indivíduos externamente orientados tendem a atribuir os acontecimentos a forças fora de seu controle pessoal (Bilgin, 2007). Espera-se que indivíduos com um alto locus de controle interno, por acreditarem que as situações estão sob seu controle, assumam a responsabilidade por seu futuro e lidem ativamente com quaisquer problemas. Em contraste, espera-se que os indivíduos com um alto locus de controle externo sejam geralmente passivos e tendam a não mudar as situações (Shannak & Al-Taher, 2012).

Muitos estudos encontraram relações positivas entre o locus de controle interno e variáveis cognitivas, como desempenho acadêmico e a aprendizagem (Bernardi, 2013; Kalantarkousheh, Mohagheghi & Hosseini, 2013; Nejabati, 2014; Nejadi, Abedi, Aghaei &

Mohammadi, 2012; Nuga, 2013). Outros estudos encontraram relações positivas entre locus de controle interno e características como autoestima, autoconfiança, liderança, autoeficácia e autoconceito (Algadheeb, 2015), aspectos importantes para o processo de desenvolvimento de carreira.

Existem muitos fatores que contribuem para a formação do locus de controle. De acordo com um estudo de Serin, Serin e Şahin (2010), o nível econômico pode desempenhar um importante papel na formação do locus de controle, de forma que estudantes universitários de origens econômicas mais favorecidas apresentaram níveis mais elevados de locus de controle interno, em comparação com aqueles de origens econômicas inferiores. A noção de desvantagem econômica que se traduz em níveis mais elevados de locus de controle externo também foi observada por Diemer e Ali (2009), cujo estudo identificou que pessoas de classes sociais mais baixas geralmente têm um locus de controle mais externo do que de pessoas de classes sociais mais favorecidas.

Consistente com essa perspectiva de classe social, a mesma conclusão pode se aplicar à etnia. Em contraste com os brancos, foi demonstrado que negros tendem a esperar que as contingências da vida ficarão fora de seu controle por causa do preconceito ou discriminação que experimentam ou percebem, mesmo que detenham um locus de controle interno sólido (Malcarne, Drahota & Hamilton, 2005; Hood & Carter, 2008). Em concordância com estes achados, Lee, Tang, Minneyfield, Brantley & Chen (2021) evidenciaram que membros de minorias raciais tem um maior locus de controle externo, em decorrência de uma visão de mundo baseada em experiências de opressão ou discriminação.

Em um estudo de Lease (2004) que explorou diferenças raciais no locus de controle para a carreira, os resultados apontaram que estudantes afro-americanos tinham um locus de controle externo significativamente maior do que os estudantes brancos. O estudo indicou que estudantes afro-americanos seriam mais propensos a enxergar sua carreira futura como uma

questão de sorte, atitude que tem sido fortemente associada à indecisão vocacional e dificuldades para tomar decisões de carreira.

Além disso, um estudo de Stocks, April e Lynton (2012) demonstrou que a educação também afeta significativamente o *locus* de controle dos indivíduos. Uma educação que apoia e incentiva a autoconfiança, independência e reflexão sobre as experiências de sucesso e fracasso entre as crianças, contribuiria para o desenvolvimento de um maior *locus* de controle interno. Por outro lado, uma educação que incentiva a dependência e a confiança nos outros e atribui o sucesso e o fracasso a fatores externos, contribuiria para fortalecer o *locus* de controle externo (Algadheeb, 2015).

Por ser uma estratégia de autorregulação, o *locus* de controle exerce bastante influência na vida dos indivíduos e, conseqüentemente, em todo o seu processo de desenvolvimento de carreira. Sabe-se que o desenvolvimento de carreira tem seu início ainda na infância, mas é durante a adolescência em que são tomadas decisões importantes, sendo a escolha da profissão uma delas. No entanto, os desenvolvimentos tecnológicos e a velocidade das mudanças que têm ocorrido no mundo atual têm afetado as percepções dos indivíduos em relação à ocupação, o que pode ocasionar dificuldades nessa tomada de decisão de carreira (Kırdök & Harman, 2018).

Pesquisas têm demonstrado que tanto adolescentes quanto estudantes universitários apresentam dificuldades em tomar decisões de carreira (Bullock-Yowell, McConnell & Schedin, 2014; Doğan & Bacanlı, 2012; Saka, Gati & Kelly, 2008). Alguns fatores individuais desempenham um papel importante neste processo de tomada de decisão e o *locus* de controle é um deles (Millar & Shevlin, 2007). Adolescentes com maior *locus* de controle interno estão cientes de que a decisão é sua e, portanto, assumem a responsabilidade sobre ela. No entanto, adolescentes com maior *locus* de controle externo, por acreditarem que a sorte, o destino ou

outros fatores externos controlam sua vida, tendem a não se responsabilizar por esta decisão (Gordon, 1996).

Esta relação entre locus de controle e tomada de decisão de carreira tem sido estudada extensivamente (Kim & Lee, 2018). Várias pesquisas mostram que estudantes do ensino médio e universitários com um locus de controle mais externo podem experimentar indecisão na carreira (Kavas, 2011), enquanto indivíduos com um alto locus de controle interno apresentam níveis mais elevados de tomada de decisão de carreira (Gati et al., 2011). Em outras palavras, o locus de controle mais interno está relacionado a menores dificuldades no processo de tomada de decisão de carreira.

Em uma pesquisa que se investigou as dificuldades na tomada de decisão de carreira de estudantes do ensino médio de acordo com o seu locus de controle, os resultados indicaram que indivíduos com locus de controle externo estão mais propensos a experimentar dificuldades no processo de tomada de decisão de carreira devido à falta de informação ou inconsistência das informações necessárias (sobre si mesmos e suas ocupações) para a tomada de decisão, em comparação com alunos com locus de controle interno (Kırdök & Harman, 2018). Esse resultado pode ser atribuído ao fato de que indivíduos com locus de controle interno, isto é, que acreditam ter um maior controle pessoal sobre as situações, utilizam mais de sua estratégia lógica no processo de tomada de decisão de carreira e, portanto, apresentam menos dificuldades. Por outro lado, indivíduos com locus de controle externo, por terem crenças disfuncionais sobre a escolha da ocupação, podem se esforçar menos no processo de decisão ou podem esperar que alguém tome decisões em seu nome. A atribuição externa de responsabilidade nas tomadas de decisão impede a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para tal, dificultando este processo. Na verdade, a indecisão é reduzida em indivíduos que melhoraram seu nível de informação sobre si mesmos e suas ocupações (Kırdök & Harman, 2018).

Para além do processo de decisão, o *locus* de controle apresenta um papel importante na adaptabilidade de carreira (Duffy, 2010). Em geral, estudiosos da área de desenvolvimento de carreira concluem que um *locus* de controle interno estaria ligado a resultados adaptativos de carreira, enquanto um *locus* de controle externo levaria a resultados de carreira inadequados (Perry, Liu & Griffin, 2015). Finalmente, uma pesquisa que investigou se o *locus* de controle interno de estudantes universitários se correlacionaria com a adaptabilidade de carreira apontou que a autoeficácia na tomada de decisão de carreira media a relação entre o *locus* de controle interno e a adaptabilidade na carreira, sendo que o *locus* de controle interno e autoeficácia na tomada de decisão de carreira previram significativamente a adaptabilidade da carreira (Kim & Lee, 2018). Isto sugere que o *locus* de controle interno é essencial para o desenvolvimento de carreira, uma vez que indivíduos com maior *locus* de controle interno, além de melhor se adaptarem às mudanças no mundo do trabalho, também tendem a se envolver mais em atividades relacionadas à carreira (Kim & Lee, 2018).

É importante destacar que um outro fator que influencia na formação do *locus* de controle é o gênero (Algadheeb, 2015). Resultados de alguns estudos sugerem que alunos do sexo masculino exibem altos níveis de *locus* de controle interno, enquanto a maioria dos alunos do sexo feminino apresenta altos níveis de *locus* de controle externo (Zaidi & Mohsin, 2011; Serin, Serin & Şahin, 2010).

Em um estudo realizado para investigar se o *locus* de controle de mulheres universitárias estaria relacionado às suas expectativas de carreira, foi encontrado que mulheres com um *locus* de controle mais externo possuem ideologias de papel sexual mais conservadoras, aspirações de carreira mais baixas, expectativas menores quanto à extensão do seu envolvimento com o trabalho, além de serem menos envolvidas e comprometidas com as atividades de planejamento de carreira, comparadas às mulheres com orientações mais

internas (Marecek & Frasch, 1977). Além disso, mulheres com uma orientação mais externa esperavam sentir mais desconforto se ocupassem funções não tradicionais.

Uma possível explicação para expectativas de carreira mais baixas em mulheres com locus de controle mais externo é que um grande envolvimento com o trabalho não é compatível com as visões conservadoras do papel sexual feminino, que as mulheres de orientação mais externa sustentam. Além disso, o trabalho pode exigir mais iniciativa pessoal, responsabilidade e autonomia, que as mulheres com um maior locus de controle externo achavam que tinham. Ademais, uma possível razão para o menor envolvimento das mulheres de orientação mais externa nas atividades de planejamento de carreira é que as crenças de que a sorte e outras forças externas determinam o curso dos eventos podem tê-las impedido de assumir uma postura ativa em relação aos planos e decisões para o futuro (Marecek & Frasch, 1977). Dessa forma, é possível inferir que um locus de controle mais externo pode impedir que as mulheres alcancem o nível de realização profissional compatível com suas habilidades, prejudicando o alcance de sucesso em suas carreiras. Sendo assim, supõe-se que o locus de controle externo pode ser uma das barreiras psicológicas para o desenvolvimento de carreira de mulheres.

2.6 Autoconfiança e desenvolvimento de carreira

A autoconfiança, como parte do autoconceito, exerce um papel importante ao longo do processo de desenvolvimento de carreira dos indivíduos. A autoconfiança é descrita como o grau de probabilidade percebida de alcance de sucesso em uma tarefa. Essa percepção do indivíduo sobre sua probabilidade de sucesso em uma tarefa tem uma influência importante no seu desempenho (McClelland, 1985; Axelrod, 2016).

Pesquisas indicam que a autoconfiança pode variar de acordo com o gênero. Estudos apontam que as mulheres, em geral, possuem índices mais baixos de autoconfiança do que os

homens (White, De Sanctis & Crino, 1981; Lavoura, Castellani & Machado, 2006). Além disso, vários estudos relatam a baixa autoconfiança das mulheres, principalmente em ambientes acadêmicos. Sharma e Bewes (2011), por exemplo, constataram que alunos do sexo masculino tiveram uma pontuação maior em autoconfiança do que os do sexo feminino. Sax (1992), por sua vez, encontrou que as mulheres são menos confiantes do que os homens em suas habilidades matemáticas e que essa disparidade aumenta durante os anos de faculdade. Ziegler e Heller (2000) também relataram que estudantes do sexo feminino em departamentos de química demonstram níveis mais baixos de autoconfiança, geralmente têm notas mais baixas e níveis mais altos de ansiedade.

Se esta baixa autoconfiança das mulheres foi transportada para o local de trabalho, esses fatores podem ajudar a explicar por que as mulheres trabalhadoras às vezes têm tanta dificuldade em obter sucesso em empregos bem remunerados e de alto prestígio. Isso pode ocorrer porque a baixa autoconfiança frequentemente leva ao baixo desempenho, atuando como uma barreira para o avanço de carreira (Howe-Walsh & Turnbull, 2014).

No entanto, algumas pesquisas sobre autoconfiança apontam resultados mistos. Por exemplo, em estudos com estudantes do ensino médio, as mulheres demonstraram ser mais autoconfiantes, em geral, do que os homens (Sudha & Nirmala, 1984), mas ao realizar uma tarefa tradicionalmente vista como masculina, como usar o computador, as mulheres expressaram menos autoconfiança do que eles (Collins, 1985). Zuckerman (1985) testou uma grande amostra de autopercepções de autoconfiança e autoestima de estudantes universitários de ambos os sexos, evidenciando que os respondentes não diferiam significativamente nas escalas de autoconfiança e autoestima, embora os universitários tenham apresentado uma pontuação significativamente mais alta do que as mulheres em outros autoconceitos relacionados ao trabalho, incluindo habilidade em matemática/ciências, habilidade para falar em público e de enfrentamento/autossuficiência. Outras pesquisas com estudantes

universitários não mostraram nenhuma diferença de gênero na autoconfiança para assumir uma supervisão (Koberg, 1985), mas menos confiança por parte das mulheres em relação à capacidade de se comunicar de forma persuasiva (Andrews, 1987).

Já outras pesquisas apontam que a autoconfiança das mulheres parece responder a variações situacionais em maior grau que a dos homens (Carr et al., 1985; Lenney, Gold & Browning, 1983), sugerindo que as mulheres podem não ter uma autoconfiança menor do que os homens, mas seu nível pode variar mais, tanto para baixo quanto para cima, dependendo da situação. Por exemplo, no estudo de Carr et al. (1985), as pontuações de autoconfiança para os homens não variaram significativamente ao realizar tarefas tidas como masculinas, femininas ou neutras, mas as mulheres pontuaram consideravelmente mais nas tarefas femininas e neutras, do que nas masculinas. Tal perspectiva sugere que, quando um indivíduo se comporta de maneira consistente com o papel sexual atribuído pela sociedade, o processo de socialização fornece um feedback positivo que ajuda a construir a sua autoconfiança. Porém, como a sociedade costuma dar feedback negativo a indivíduos de um sexo que se comportam de maneira inconsistente com os estereótipos de gênero, pode ser que isso diminua seu nível de autoconfiança (Chusmir & Koberg, 1991).

Em um estudo de Chusmir e Koberg (1991) que examinou a relação entre autoconfiança e a identidade de papel sexual entre gerentes do sexo feminino e masculino, foi constatado que, com a identidade de papel do sexo oposto, ambos mostraram níveis mais baixos de autoconfiança do que aqueles com orientação andrógina. Ao contrário de pesquisas anteriores, que relatavam que as mulheres tinham menos autoconfiança do que os homens, os gerentes neste estudo não foram significativamente diferentes depois que a identidade do papel sexual foi mantida constante. Isto é, neste estudo, a expressão de autoconfiança pareceu variar de acordo com a identidade do papel sexual, e não com o gênero.

Outro resultado encontrado é que quanto mais os gerentes de ambos os sexos eram capazes de recorrer a uma variedade de comportamentos, mais autoconfiantes eles eram. Para ambos os sexos, uma alta orientação do papel sexual feminino, sem uma orientação masculina correspondentemente alta, estava relacionada a níveis mais baixos de autoconfiança (Chusmir & Koberg, 1991).

Embora os gerentes mais autoconfiantes fossem capazes de transitar entre comportamentos masculinos e femininos, a amostra geral de gerentes, independentemente de seu sexo ou nível de autoconfiança, tendia a pontuar mais alto nos atributos masculinos do que nos femininos. Possivelmente, ambos os sexos podem ter acreditado que os traços masculinos eram mais consistentes com o comportamento gerencial eficaz do que os traços femininos. Isso pode explicar por que os gerentes de ambos os sexos relataram maior aceitação dos atributos masculinos (Chusmir & Koberg, 1991).

Apesar da adoção de atributos masculinos ser mais consistente com as expectativas de papéis sexuais para gerentes do sexo masculino, não é consistente com as expectativas de papéis sexuais para gerentes mulheres (Chusmir & Koberg, 1991). Se as mulheres gerentes adotarem comportamentos masculinos porque acreditam que isso as tornará melhores gerentes, correm o risco de perder seu senso de identidade e de si mesmas (Marshall, 1984), o que pode causar um certo desconforto psicológico.

Em outro estudo realizado para examinar as diferenças de gênero na autoconfiança de gerentes em contextos de trabalho e sociais/familiares, os resultados indicaram que gerentes de ambos os sexos não tinham níveis de autoconfiança significativamente diferentes, tanto no contexto de trabalho quanto em situações sociais/familiares (Chusmir, Koberg & Stecher, 1992). Além disso, assim como os homens, as mulheres gerentes que pontuaram acima da média em um ou ambos os atributos de masculinidade e feminilidade, também tiveram níveis de autoconfiança acima da média.

Uma explicação possível para estes resultados é que estas gerentes podem constituir um grupo específico de mulheres que teve que superar muitos obstáculos, como discriminação e conflito de papéis sexuais, para se tornarem gerentes em um mundo de negócios ainda dominado por homens. O fato de terem superado os problemas pode indicar que já tinham mais autoconfiança do que as mulheres em geral, ou talvez seus níveis de autoconfiança mais altos do que o padrão fossem resultado de seu sucesso em conseguir cargos gerenciais, apesar das barreiras encontradas (Chusmir et al., 1992).

Sabe-se que, principalmente nos mais altos escalões do mundo dos negócios, ainda persiste uma disparidade salarial entre homens e mulheres. Um estudo investigou se os salários no campo da gestão empresarial são afetados por gênero, horas trabalhadas, notas na graduação, obtenção de diploma de graduação, autoconfiança para liderança, autoconfiança social e outros fatores em uma amostra composta por homens e mulheres empregados na gestão empresarial (Tsui, 1998). Resultados indicaram que a autoconfiança para liderança é um dos fatores determinantes da renda. Esta descoberta de que indivíduos que são autoconfiantes sobre suas habilidades de liderança estão ganhando salários mais altos não é uma surpresa, e compactua com o corpo da literatura que liga o desenvolvimento de habilidades de liderança ao sucesso no campo dos negócios (Tsui, 1998). Sendo assim, torna-se especialmente importante práticas que fomentem o desenvolvimento da autoconfiança em mulheres, como formas de enfrentamento de barreiras que ainda persistem no mundo do trabalho e que colocam as mulheres em desvantagem em relação aos homens nestes contextos.

Uma outra etapa que também faz parte do processo de desenvolvimento de carreira de muitas mulheres é o reingresso ao mercado de trabalho ou às instituições de ensino. Uma mulher que reingressa é aquela que esteve fora do mercado de trabalho ou de instituições de ensino por um período de tempo significativo, geralmente na função de dona de casa, e que

busca sua reinserção profissional (Killy & Borgen, 2000). Pesquisas mostram que a principal característica da mulher que reingressa, quer seja voltando ao trabalho ou à universidade, é a falta de autoconfiança (Azibo & Unumb, 1980; Sperling, 1991). Logo, percebe-se que as mulheres que voltam ao trabalho ou à escola depois de um tempo afastadas carecem de um senso de identidade consistente (Azibo & Unumb, 1980).

Além disso, as mulheres que reingressam tendem a exibir menores aspirações (Azibo & Unumb, 1980; Shapiro & Fitzsimmons, 1991) e baixos níveis de assertividade e autonomia (Pickering & Galvin-Schaefer, 1988). Ainda, uma grande variedade de medos são evidentes nesta reentrada, como medo do desconhecido, do fracasso e da rejeição (Azibo & Unumb, 1980). Sendo assim, a experiência de reingresso pode ser caracterizada como um processo que, para muitas mulheres, representa um desafio ao seu senso de identidade e à sua autoconfiança (Killy & Borgen, 2000).

Assim como a autoconfiança tem se demonstrado um aspecto do autoconceito importante para a ocupação de cargos mais altos, obtenção de melhores salários e ocupação de cargos que fogem aos estereótipos de gênero tradicionais, ela assume um papel fundamental para mulheres que pretendem reingressar ao mercado ou aos estudos. O desenvolvimento da autoconfiança para estas mulheres pode ser um fator crucial para a obtenção de bons resultados nestes contextos.

2.7 Autoconceitos e intervenções de carreira

Considerando-se a influência dos autoconceitos para a escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM, torna-se pertinente assinalar que intervenções de carreira, mais especificamente mentorias, podem ser um recurso importante para o desenvolvimento destes autoconceitos. Muitos programas de intervenção de carreira tem a mentoria como componente principal. A mentoria refere-se à relação entre uma pessoa

experiente (mentor) e uma pessoa menos experiente (mentorando). No contexto dessa relação, há a expectativa de que o mentorando se desenvolva profissionalmente sob a orientação do mentor, recebendo assistência e suporte na carreira (Estrada, Hernandez & Schultz, 2018).

Os mentores podem motivar os mentorandos a partir de suas próprias experiências (Kobulnicky & Dale, 2016), atuando como modelos positivos de profissionais a serem seguidos (Park, Behrman, & Choi, 2013), além de inspirá-los a assumir o controle de sua própria carreira (Windchief & Brown, 2017). Além disso, mentores podem proporcionar apoio instrumental, fornecendo recursos e oportunidades para que o mentorando se envolva na realização de metas, como também apoio psicossocial, uma vez que o mentor contribui para o aumento do senso de competência, identidade e eficácia do mentorando em seu papel profissional (Eby et al., 2013).

Quanto ao apoio psicossocial oferecido por mentores, Bernstein & Russo (2008) em seu estudo com mulheres em STEM, apontam que os resultados mais significativos são o aumento da autoeficácia (ou seja, aumento da confiança sobre o desempenho em um domínio específico) e da eficácia de enfrentamento (ou seja, aumento da confiança da mentoranda sobre sua capacidade de ultrapassar os desafios experimentados ao longo da carreira em STEM). Acredita-se que a autoeficácia e a eficácia de enfrentamento predizem a persistência de mulheres em STEM, reforçando a importância do papel que os mentores podem desempenhar.

Outros estudos indicam que a participação em uma mentoria está positivamente relacionada a um melhor desempenho acadêmico, produtividade acadêmica, persistência acadêmica e até saúde psicológica (Tenenbaum, Crosby & Gliner, 2001), podendo produzir resultados positivos de carreira, como aumentos salariais e promoções, além de oferecer oportunidades de aprendizado e crescimento (Ehrich, 2008).

Desse modo, programas de mentoria tem sido apontados como um componente imprescindível no desenvolvimento acadêmico e profissional de mulheres e minorias, podendo comportar-se como um dos elementos mais relevantes para o avanço na carreira de mulheres em STEM (Dawson, Bernstein & Bekki, 2015). No estudo de Kricorian, Seu, Lopez, Ureta & Equils (2020), por exemplo, com estudantes de cursos STEM, a maioria dos participantes afirmou que ser mentorado por um profissional STEM de seu próprio gênero e etnia seria um incentivo eficaz para prosseguir nessas carreiras. Além disso, numa pesquisa em que foi comparado a persistência de graduandos em cursos STEM, participantes e não participantes de um programa de mentoria, demonstrou-se que a mentoria impacta positivamente a retenção em STEM de todos os estudantes de graduação, principalmente os grupos minoritários e sub-representados (Wilson et al., 2012).

Complementarmente, no estudo de Preston (2004), todas as mulheres que receberam mentoria durante a pós-graduação concluíram seus estudos. Das mulheres que não receberam mentoria durante a pós-graduação, somente 60% concluíram seus programas de pós-graduação. Além disso, seis em cada sete mulheres identificaram a falta de mentoria e apoio como razão para a sua decisão de desistir das ciências. Isso sugere que a mentoria está ligada a um aumento na probabilidade de concluir um programa em STEM e que a falta de mentoria está associada a um maior risco de evasão (Dawson, Bernstein & Bekki, 2015).

Geralmente, mulheres enfrentam uma série de barreiras ao longo de suas carreiras em STEM. É de suma importância que elas tenham acesso a programas de mentoria que podem amortecer o desencorajamento e atenuar as decisões de deixar suas profissões, além de oferecer as habilidades e recursos necessários para persistir em carreiras STEM (Dawson, Bernstein & Bekki, 2015). Apoiar mulheres e minorias a desenvolver autoconceitos relacionados aos campos STEM é uma oportunidade potencial para minimizar a sua sub-representação nessas áreas (Kricorian, Seu, Lopez, Ureta & Equils, 2020).

3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta dissertação consiste em verificar a influência dos autoconceitos para a escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM), bem como analisar o impacto de uma intervenção de carreira nos autoconceitos de mulheres em STEM. Para tanto, três estudos serão realizados, conforme apresentado na Figura 1.

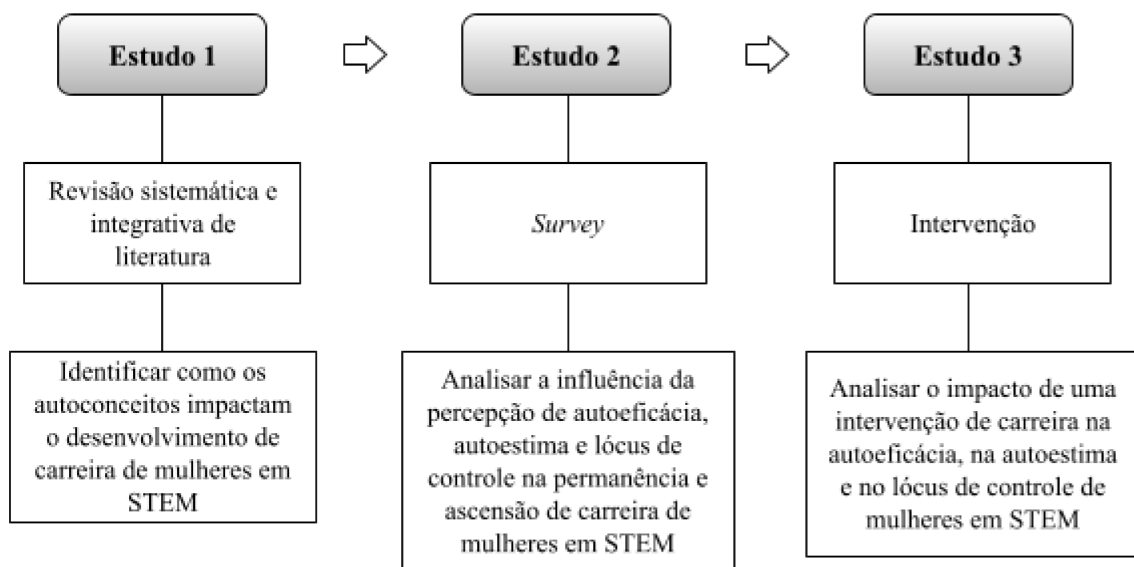


Figura 1: Objetivos dos estudos.
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.2 Estudo 1

3.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo consiste em realizar uma revisão sistemática e integrativa da literatura para identificar como os autoconceitos impactam o desenvolvimento de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM).

3.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar na literatura pertinente como a autoeficácia, autoestima, locus de controle e autoconfiança interferem na escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM.
- Quantificar as publicações disponíveis na literatura sobre autoeficácia, autoestima, locus de controle e autoconfiança e suas relações com a escolha, permanência e ascensão de mulheres em STEM.
- Caracterizar os diferentes públicos considerados nos estudos da amostra.
- Identificar os diferentes contextos de pesquisa dos estudos da amostra.
- Identificar as variáveis dependentes e independentes dos estudos da amostra.
- Identificar períodos de declínio e aumento de publicação.
- Caracterizar as revistas de publicação dos estudos da amostra.
- Mapear os diferentes delineamentos metodológicos dos estudos da amostra.

3.3 Estudo 2

3.3.1 Objetivo Geral

Analisar a influência da percepção de autoeficácia, autoestima e locus de controle na permanência e ascensão de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM).

3.3.2 Objetivos Específicos

- Analisar se mulheres com maiores níveis de autoeficácia geral apresentam maior permanência e ascensão em profissões predominantemente masculinas (STEM).
- Analisar se mulheres com maiores níveis de autoestima geral apresentam maior permanência e ascensão em profissões predominantemente masculinas (STEM).

- Analisar se mulheres com maior locus de controle interno apresentam maior permanência e ascensão em profissões predominantemente masculinas (STEM).

3.4 Estudo 3

3.4.1 Objetivo Geral

Analisar o impacto de uma intervenção de carreira na autoeficácia, na autoestima e no locus de controle de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM).

3.4.2 Objetivos Específicos

- Verificar se a participação em uma intervenção de carreira apresentará impacto nos níveis de autoeficácia de mulheres em STEM, por meio da comparação do antes e depois da intervenção.
- Verificar se a participação em uma intervenção de carreira apresentará impacto nos níveis de autoestima de mulheres em STEM, por meio da comparação do antes e depois da intervenção.
- Verificar se a participação em uma intervenção de carreira apresentará impacto nos níveis de locus de controle de mulheres em STEM, por meio da comparação do antes e depois da intervenção.

4. Estudo 1

4.1 Método

O Estudo 1 tem como objetivo realizar uma revisão sistemática e integrativa da literatura para identificar como os autoconceitos impactam o desenvolvimento de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM). Especificamente, pretende-se averiguar na literatura pertinente como os autoconceitos

(autoeficácia/autoestima/lócus de controle/autoconfiança) interferem na escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM.

Uma revisão sistemática de literatura é um método de investigação científica com um processo rigoroso e explícito para identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa. É elaborada através da reunião de estudos originais e da síntese dos resultados de múltiplas investigações, utilizando-se de estratégias que limitam vieses e erros aleatórios (Cordeiro et al., 2007). Já uma revisão integrativa de literatura é um método que proporciona a síntese de conhecimento e uma melhor aplicação dos resultados encontrados na prática. Tem sido apontada como uma ferramenta ímpar, pois sintetiza as pesquisas disponíveis sobre determinada temática e direciona a prática embasada em conhecimento científico. Optou-se também por este recurso metodológico por ser o mais amplo referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos teóricos e empíricos para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Além disso, a revisão integrativa pode englobar um vasto leque de propósitos sobre um tópico particular. A amplitude da amostra, em conjunto com a multiplicidade de propostas, é capaz de gerar um panorama consistente de aspectos ou questões relevantes para o tema (Souza, Silva & Carvalho, 2010).

Desse modo, a combinação de ambos os métodos permitiu a realização de uma busca sistemática de dados e a elaboração de uma síntese rigorosa de todos os estudos encontrados relacionados ao tema de pesquisa, o que permitiria o amplo embasamento científico para a aplicação dos resultados na prática.

4.1.1 Procedimentos de coleta de dados

Na elaboração da revisão sistemática e integrativa, foram definidos alguns critérios de elegibilidade, isto é, critérios de inclusão e exclusão de pesquisas na amostra. Para o levantamento dos artigos na literatura, realizou-se uma busca nas seguintes bases de dados:

Periódico CAPES e Google Acadêmico, que contemplam, por exemplo, *Scopus*, *PsycINFO*, *Web of Science*, *Scielo*, *Elsevier*, *Lilacs*, etc. Estas bases foram escolhidas por possuírem uma abrangência significativa, atuando de forma complementar entre si, permitindo uma coleta ampla e consistente de informações.

Na busca dos artigos, foram utilizados os seguintes termos nas línguas portuguesa e inglesa: “autoconceito, mulher, carreira”; “autoeficácia, mulher, carreira”; “autoestima, mulher, carreira”; “locus de controle, mulher, carreira”; “autoconfiança, mulher, carreira”; “*self-concept, women, career*”; “*self-efficacy, women, career*”; “*self-esteem, women, career*”; “*locus of control, women, career*”; “*self-confidence, women, career*”. Para a seleção, os artigos deveriam estar publicados em português ou inglês, em periódicos revisados por pares e, além de abordar a temática referente à revisão, no título deveria conter pelo menos uma das variáveis de autoconceito definidas. Ademais, os artigos deveriam estar publicados e indexados nas referidas plataformas até o ano de 2020.

A data de extração dos artigos nas bases de dados se deu nos meses de julho, agosto e setembro de 2020. Foram encontrados 2618 artigos no Periódicos CAPES e 1567 no Google Acadêmico. Após isso, foi realizada uma primeira delimitação: o objetivo do artigo deveria incluir mulher e carreira. Nesta delimitação, restaram 238 artigos no Periódico CAPES e 163 no Google Acadêmico, contabilizando 401 artigos na amostra. Excluiu-se os artigos duplicados, resultando numa amostra final de 282 artigos incluídos na revisão, conforme indicado na Figura 2.

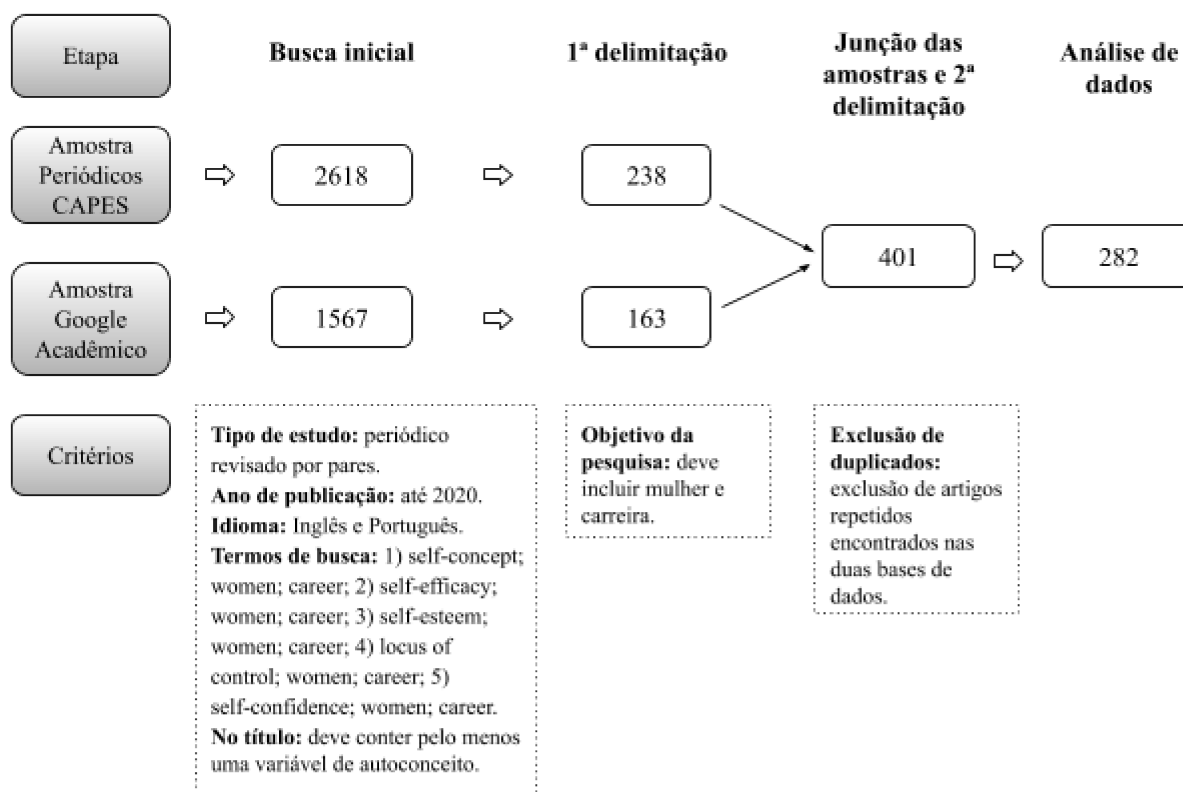


Figura 2: Passo a passo da coleta de dados para a elaboração da revisão de literatura.
 Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.1.2 Procedimentos de análise de dados

O primeiro passo para a análise de dados foi realizado através da elaboração de uma planilha no software Excel, com as seguintes categorias para análise dos artigos da amostra: público e contexto de pesquisa; estágio de carreira; variáveis independentes e dependentes; data de publicação dos artigos; nacionalidade do 1º autor; revista de publicação; país da revista; tipo de estudo e tipo de pesquisa. Em seguida, análises exploratórias e descritivas foram realizadas, incluindo frequências e percentuais.

4.2 Resultados

4.2.1 Público e contextos

Como pode ser observado na Tabela 1, o público de pesquisa dos artigos da amostra foi subdividido em “Crianças”, “Adolescentes” e “Adultos”, sendo 71,9% dos estudos

envolvendo adultos, 23% envolvendo adolescentes e apenas 2,1% com enfoque em crianças. Já os contextos de pesquisa mais abordados nos estudos da amostra foram a Universidade, em 47,51% dos artigos, a Escola, em 21,98%, o Trabalho, em 14,18% e os campos STEM em 4,25%.

4.2.2 Estágios de carreira

Os estágios de carreira considerados na amostra foram divididos em “Escolha”, “Permanência”, “Sucesso” e “Desenvolvimento”, conforme indicado na Figura 3, sendo que esta última categoria engloba artigos que tratam a carreira de forma generalizada, isto é, sem especificação de etapas. Na amostra, 48,2% dos artigos abordam a carreira de forma generalizada (Desenvolvimento) e, logo em seguida, a etapa de “Escolha” é a mais estudada, representando 43,2% dos artigos da amostra. As etapas de carreira menos estudadas são “Permanência”, com 4,6% e “Sucesso”, com 3,9%.

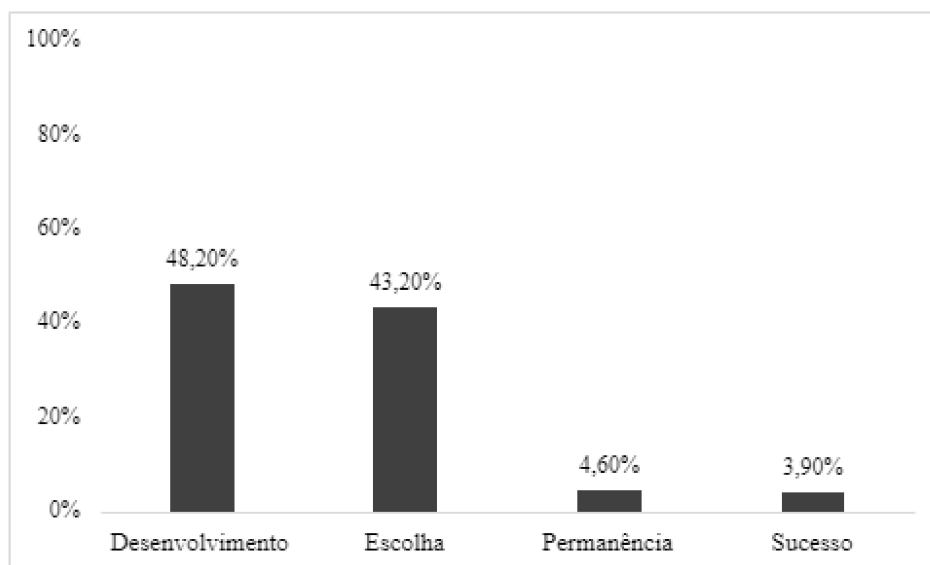


Figura 3: Estágios de Carreira.
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.2.3 Histórico de publicação

As datas de publicação dos estudos dos últimos 48 anos foram agrupadas por décadas até o ano de 2020. Houve um aumento crescente do número de artigos publicados desde 1972, sendo 2005-2015 o período com o maior número de publicações, indicando que o tema tem atraído o interesse dos estudiosos da área, como pode ser observado na Figura 4.

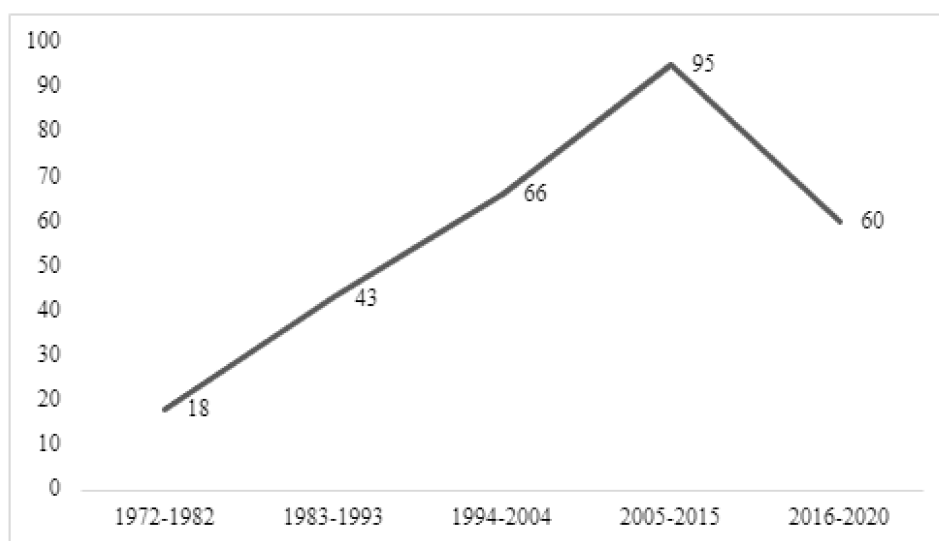


Figura 4: Histórico de Publicação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.2.4 Nacionalidade do primeiro autor

Na Tabela 1 estão indicados os países de origem dos primeiros autores dos artigos da amostra. O país de origem da maior parte dos primeiros autores dos artigos são os Estados Unidos, com 57%, seguido de Índia, Coreia do Sul, Japão e Turquia com 3,19% cada.

4.2.5 Revistas de publicação

A maior parte das revistas de publicação dos artigos da amostra são oriundas dos Estados Unidos (76%) e do Reino Unido (12%). Além disso, as quatro revistas com o maior número de publicações dos artigos da amostra são: *Journal of Vocational Behavior* (9,57%),

Journal of Career Assessment (8,5%), *Journal of Counseling Psychology* (4,96%) e *Journal of Career Development* (4,25%), como pode ser observado na Tabela 1.

4.2.6 Tipos de estudo e pesquisa

Conforme indicado na Tabela 1, 71% dos artigos da amostra são quantitativos, 17% são qualitativos e 12% são mistos, isto é, combinam métodos quantitativos e qualitativos. Além disso, na amostra, 92% dos artigos são caracterizados como pesquisa de campo, 7% como revisão de literatura e 1% como metanálise.

Tabela 1

Características dos Estudos

Categoria	<i>n</i>	%
Público de Pesquisa		
Adultos	203	71,9
Adolescentes	65	23
Crianças	6	2,1
Não especificado	8	2,8
Contextos de Pesquisa		
Universidade	134	47,5
Escola	62	21,9
Trabalho	40	14,1
STEM	12	4,2
Nacionalidade do 1º Autor		
Estados Unidos	161	57
Índia	9	3,1
Coréia do Sul	9	3,1
Japão	9	3,1
Turquia	9	3,1
País da Revista		
Estados Unidos	202	76
Reino Unido	31	12
Países Baixos	12	5
Índia	8	3
Revistas de Publicação		
<i>Journal of Vocational Behavior</i>	27	9,5
<i>Journal of Career Assessment</i>	24	8,5
<i>Journal of Counseling Psychology</i>	14	4,9
<i>Journal of Career Development</i>	12	4,2

Tipos de Estudo		
Quantitativo	199	71
Qualitativo	49	17
Quantitativo/Qualitativo	34	12
Tipos de Pesquisa		
Pesquisa de campo	259	92
Revisão de literatura	21	7
Metanálise	2	1
Total	282	100

4.2.7 Variáveis independentes

A maioria dos estudos tem somente uma variável independente. As variáveis independentes mais estudadas são autoeficácia, presente em 19,14% dos estudos, e gênero em 13,47%. O locus de controle é a variável menos estudada, presente em apenas em 3,9% dos estudos. Já nos estudos que contém duas variáveis independentes, as segundas variáveis independentes mais estudadas são gênero (7,8%) e autoeficácia (6,73%), conforme indicado na Tabela 2.

4.2.8 Variáveis dependentes

A maioria dos estudos tem somente uma variável dependente. As variáveis dependentes mais estudadas são a autoeficácia, presente em 24,11% dos estudos, e aspirações de carreira em 9,57%. A autoestima é a variável menos estudada, presente em apenas em 3,19% dos estudos. Já nos estudos que contém duas variáveis dependentes, as segundas variáveis dependentes mais estudadas são aspirações de carreira (2,83%) e autoeficácia (2,12%), conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2*Variáveis Estudadas*

Categoria	<i>n</i>	%
Variável Independente 1		
Autoeficácia	54	19,1
Gênero	38	13,4
Autoestima	24	8,5
Autoconceito	18	6,3
Lócus de controle	11	3,9
Variável Independente 2		
Gênero	22	7,8
Autoeficácia	19	6,7
Lócus de controle	10	3,5
Autoconceito	6	2,1
Não possui	162	57,4
Variável Dependente 1		
Autoeficácia	68	24,1
Aspirações de carreira	27	9,5
Escolha de carreira	19	6,7
Decisão de carreira	12	4,2
Autoestima	9	3,1
Variável Dependente 2		
Aspirações de carreira	8	2,8
Autoeficácia	6	2,1
Interesse por ocupações dominadas por mulheres	4	1,4
Interesse por carreiras relacionadas a matemática e ciências	3	1
Não possui	202	71,6
Total	282	100

4.3 Discussão

O objetivo deste estudo foi identificar como os autoconceitos impactam o desenvolvimento de carreira de mulheres em STEM. Os resultados demonstraram que a etapa de carreira mais estudada entre os artigos da amostra foi a escolha (43,2%), sendo que as etapas de permanência e sucesso foram abordadas em apenas 4,6% e 3,9% dos artigos, respectivamente. Além disso, em todas as etapas, o contexto de pesquisa menos abordado foi o campo STEM, presente em apenas 4,2% dos artigos. Uma interpretação possível para estes achados é que, como no geral há poucas mulheres nas áreas de STEM, não há amostra abundante para a realização de estudos com esse público nas etapas de permanência e sucesso.

Logo, há uma escassez de pesquisas que se propõem a investigar o desenvolvimento de carreira de mulheres em áreas predominantemente masculinas. Destaca-se que é de suma importância que se explorem aspectos que influenciam a permanência e ascensão de mulheres em STEM, estimulando-se o desenvolvimento de estratégias de intervenção para que mais mulheres possam persistir e alcançar níveis mais altos de carreira e, com isso, minimizar a sub-representação feminina nestas áreas.

Os autoconceitos mais abordados nas pesquisas sobre desenvolvimento de carreira de mulheres são autoeficácia e autoestima, com pouca ou nenhuma pesquisa sobre locus de controle e autoconfiança. A autoeficácia é o autoconceito mais estudado, tanto como variável independente quanto variável dependente, estando fortemente relacionada a resultados positivos de carreira. A autoestima é o segundo autoconceito mais abordado, tanto como variável independente quanto variável dependente, e também tem sido fortemente relacionada a resultados positivos de carreira, porém ainda assim está presente em poucos estudos na amostra. O locus de controle aparece somente como variável independente em poucos estudos e a autoconfiança não foi estudada como variável independente ou dependente.

Uma possível interpretação para estes resultados é que a autoeficácia relacionada à carreira já possui um corpo teórico consistente e inclusive dispõe de vários instrumentos de medida, o que facilita os estudos sobre este autoconceito. No que se refere à autoestima, percebe-se que a literatura disponível está frequentemente atrelada à imagem corporal de mulheres e em menor grau à carreira, o que pode causar uma certa confusão com relação à importância deste autoconceito para o desenvolvimento de carreira. Com relação ao locus de controle, ainda não há um corpo empírico amplo e consistente sobre esta variável, além de dispor de somente um instrumento de medida antigo, que não é exclusivo para a carreira, a *Levenson Multidimensional Locus of Control Scales* (Levenson, 1973). Já sobre a autoconfiança relacionada à carreira, não foram encontradas pesquisas publicadas nos últimos

anos. Talvez, por possuir uma similaridade conceitual com a autoeficácia, pode ser que tenha sido substituída nos estudos.

Mesmo com uma literatura escassa relacionando autoconceitos e o desenvolvimento de carreira de mulheres, principalmente nos campos STEM, houve um aumento crescente do número de artigos publicados desde 1972, sendo 2005-2015 o período com o maior número de publicações. Isto indica que a temática tem atraído o interesse dos estudiosos da área. Um outro resultado interessante é que, por mais que a etapa de carreira mais estudada seja a escolha, o público de pesquisa mais estudado nos artigos da amostra são os adultos (71,9%). Compreende-se que as escolhas de carreira, em sua maior parte, sejam realizadas na adolescência, entretanto apenas 23% dos estudos da amostra envolviam adolescentes. A análise dos contextos de pesquisa pode ajudar a justificar os motivos pelos quais a maior parte do público de pesquisa é adulto: o contexto mais abordado nos estudos foi a Universidade.

Outro achado relevante da revisão relaciona-se às origens das pesquisas da área. O país de origem da maior parte dos primeiros autores dos artigos são os Estados Unidos, assim como a maioria das revistas de publicação. Estes resultados levantam questões sobre a necessidade de se realizar estudos que abarcam outros países e culturas. Desta forma, seria possível uma melhor compreensão sobre como cada autoconceito impacta o processo de desenvolvimento de carreira de mulheres de diferentes origens, principalmente aquelas que estão em áreas predominantemente masculinas. Assim, criam-se maiores possibilidades de elaborar estratégias de intervenção que sejam compatíveis com o contexto em que elas estejam inseridas.

Os resultados desta revisão também apontam que a maioria dos estudos da amostra são quantitativos, caracterizados como pesquisa de campo. Esses achados estão de acordo com o estilo de pesquisa mais popular no campo de desenvolvimento de carreira (Nilsson et al., 2007).

Diante disso, pode-se dizer que a presente revisão contribuiu para identificar as lacunas de pesquisa existentes entre os autoconceitos e o processo de desenvolvimento de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas. Conclui-se que pesquisas sobre autoeficácia, autoestima, locus de controle e autoconfiança podem ser promissoras para explicar a escolha de mulheres por áreas de STEM, assim como a sua permanência e ascensão nestes campos.

A compreensão de fatores que contribuem para a retenção de mulheres em STEM é um dos caminhos para que haja mais mulheres bem sucedidas em suas escolhas e fornece informações que possam embasar intervenções futuras, no intuito de minimizar a sub-representação feminina nessas áreas. Sendo assim, torna-se especialmente importante práticas que fomentem o desenvolvimento desses autoconceitos em mulheres, como formas de enfrentamento de barreiras que ainda persistem no mundo do trabalho e que colocam as mulheres em desvantagem em relação aos homens, principalmente em áreas predominantemente masculinas.

4.4 Conclusão

A presente revisão analisou 282 estudos que abordam o impacto dos autoconceitos para o desenvolvimento de carreira de mulheres. Os resultados indicam que a maioria das pesquisas tem o enfoque na etapa de escolha de carreira e que, de forma geral, há poucos estudos que discutem as etapas de permanência e ascensão. Em todas as etapas, são ainda mais escassas as contribuições específicas para os contextos STEM. Os autoconceitos mais abordados são autoeficácia e autoestima, com pouca ou nenhuma pesquisa sobre locus de controle e autoconfiança.

Além disso, os resultados apontam que a maioria dos estudos são quantitativos e caracterizados como pesquisa de campo, sendo que o público e contexto de pesquisa mais

explorados são os adultos e a universidade, respectivamente. Houve um aumento do número de publicações nos últimos anos, mas os estudos ainda estão concentrados nos Estados Unidos, o que levanta questões sobre a necessidade de se realizar pesquisas que abarquem outras origens e culturas.

Embora essa revisão ofereça contribuições relevantes para a melhor compreensão sobre a importância dos autoconceitos para o desenvolvimento de carreira de mulheres em STEM, também possui algumas limitações que devem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, observa-se que essa pesquisa examinou artigos de apenas duas bases de dados e pode haver estudos que foram omitidos. Em segundo lugar, apenas artigos que estavam escritos em inglês e português foram selecionados para a revisão, isto é, pode haver estudos relatados em outras línguas. Por último, esta revisão concentrou-se somente em resumir e mapear o referencial teórico disponível da área, sendo necessário mais estudos que ampliem o escopo.

Por isso, recomenda-se que pesquisas futuras se concentrem na investigação de autoconceitos menos estudados, como autoestima, locus de controle e autoconfiança e sua importância para a carreira, além da criação de instrumentos que possam mensurar estas variáveis neste contexto, o que seria fundamental para a ampliação do referencial da temática em questão. Também é necessário a realização de pesquisas que proporcionem um enfoque maior às etapas de permanência e ascensão de carreira de mulheres em áreas predominantemente masculinas. Para isso, talvez novos instrumentos precisarão ser construídos e personalizados de acordo com cada etapa e precisarão ser adaptados à cultura local e a contextos específicos como universidade e mercado de trabalho.

É pertinente destacar que a realização de pesquisas com minorias pode ser dificultosa devido à escassez de participantes, porém altamente necessária. Como visto, a grande maioria das pesquisas realizadas sobre o tema são quantitativas, o que geralmente requer amostras maiores, o que pode ser difícil de alcançar tratando-se de mulheres em profissões

predominantemente masculinas. Deste modo, recomenda-se para as investigações futuras mais pesquisas qualitativas ou de métodos mistos, uma vez que estas abordagens demandam amostras menores e podem produzir análises valiosas a partir de histórias de vida específicas. Por fim, entende-se que estudos com investigações longitudinais são necessários para oferecer uma melhor compreensão de como ocorre todo o processo de desenvolvimento de carreira de mulheres nos campos STEM.

5. Estudo 2

5.1 Método

O Estudo 2 teve como objetivo analisar a influência da percepção de autoeficácia, autoestima e locus de controle na permanência e ascensão de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM). Para atingir este objetivo, optou-se pela realização de um *survey*, por ser um recurso metodológico que possibilita a coleta de informações sobre o público de pesquisa de uma forma organizada, ampla, ágil e estruturada (Vasconcellos-Guedes & Guedes, 2007).

Destaca-se que a etapa de escolha de carreira não foi considerada, pois já tem sido extensivamente pesquisada, diferentemente das etapas de permanência e ascensão de carreira, conforme encontrado no Estudo 1. A variável de autoconfiança também não foi considerada neste estudo, uma vez que ainda não há instrumentos disponíveis para sua mensuração.

5.1.1 Amostra

O *survey* contou com a participação de 107 mulheres, maiores de 18 anos, que atuavam na área de STEM. O cálculo amostral foi realizado atendendo-se aos critérios de Tabachnick e Fidell (2013) quanto ao uso da técnica de análise da regressão, que preconizam que o tamanho da amostra deve ser igual ou maior ao resultado da fórmula $50 + 8m$, sendo “m” o número de fatores das variáveis antecedentes (3), resultando num número mínimo de

74 casos. Além disso, para a realização de análises estatísticas a amostra precisa ter mais de 100 casos (Tabachnick & Fidell, 2013).

As participantes responderam instrumentos que mensuravam autoeficácia, autoestima e locus de controle, assim como um questionário sócio-demográfico, com perguntas sobre caracterização da amostra e relacionadas à permanência e ascensão de carreira.

5.1.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para mensurar as variáveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle foram escolhidos através da avaliação de suas propriedades psicométricas (Pasquali, 1999) e o questionário sócio-demográfico foi estruturado no intuito de coletar dados referentes à caracterização da amostra, assim como à permanência e ascensão das mulheres nos campos STEM. A seguir são descritos cada um deles.

Autoeficácia

Para a mensuração da autoeficácia, foi utilizada a Escala de Autoeficácia Profissional (Anexo I), parte integrante das Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários, desenvolvidas por Teixeira (2010). A Escala de Autoeficácia Profissional é unifatorial e apresenta índices de consistência interna entre 0,70 a 0,89 (Teixeira, 2010; Teixeira, Oliveira Melo-Silva & Taveira, 2019), sendo composta por 10 itens com resposta em formato *Likert* de cinco pontos (1- A frase é totalmente falsa a seu respeito; 5- A frase é totalmente verdadeira a seu respeito). Alguns exemplos de itens dessa escala são: “Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar”; “Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer minha profissão satisfatoriamente”.

Autoestima

Para a mensuração da autoestima, foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg (*Rosenberg's Self-Esteem Scale*) - (Anexo II), desenvolvida por Rosenberg (1965) e adaptada para a versão brasileira por Hutz (2000). A escala possui estrutura unifatorial, com alfa de Cronbach de 0,86 (Hutz, 2000), sendo composta por 10 itens com resposta em formato *Likert* de quatro pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente). Alguns exemplos de itens dessa escala são: “Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros”; “Eu sinto que tenho uma série de boas qualidades”.

Lócus de Controle

Para a mensuração do lócus de controle, foi utilizada a Escala Multidimensional de Lócus de Controle de Levenson (*Levenson Multidimensional Locus of Control Scales*) - (Anexo III), desenvolvida por Levenson (1973) e adaptada para a versão brasileira por Dela Coleta (1987). A escala possui estrutura multifatorial, com alfa de Cronbach de 0,63 (Dela Coleta, 1987) e é composta por 24 itens com resposta em formato *Likert* de cinco pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Indeciso; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente). Alguns exemplos de itens dessa escala são: “Se eu vou ou não tornar-me um líder depende principalmente de minha capacidade”; “Minha vida é, em grande parte, determinada por acontecimentos inesperados”.

Permanência e Ascensão

Para apreender os dados referentes à permanência e ascensão das mulheres nos campos STEM, no questionário sócio-demográfico (Anexo IV) haviam perguntas acerca do

tempo de trabalho, da intenção de abandono da profissão, do nível hierárquico ocupado, do crescimento salarial e da ocupação de cargos de liderança.

5.1.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CAAE: 47478821.0.0000.5152), foi iniciada através do envio do *survey*, de forma *online*, a grupos de mulheres que atuam nos variados campos STEM. O formulário apresentou informações sobre a pesquisa e seus objetivos, os critérios de inclusão para a participação e a forma de coleta dos dados, para enfim, convidar as mulheres que se encaixavam nos critérios para participarem da pesquisa. Uma vez aceito o convite para participar da pesquisa, a coleta de dados (preenchimento dos formulários) só foi realizada mediante a apresentação e concordância com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) - (Anexo V), que elucidou às participantes o objetivo da pesquisa, bem como os riscos e benefícios existentes ao optarem pela participação. Após o aceite da participante, foi apresentado para preenchimento a Escala de Autoeficácia Profissional, a Escala de Autoestima de Rosenberg, a Escala Multidimensional de Locus de Controle de Levenson e um questionário sociodemográfico. A participante preencheu os itens de acordo com as instruções contidas no instrumento de pesquisa.

Consultas podiam ser feitas à pesquisadora via *email* no caso de dúvidas, que, por sua vez, ficou responsável por informar o procedimento para o preenchimento correto do formulário. Após o preenchimento e envio do formulário pela participante, uma via do TCLE foi enviada à participante por *email*. A análise dos dados se deu por meio de estatísticas descritivas (média, desvio padrão) e inferenciais. Correlação de Pearson, Teste-T, ANOVA e Regressão Linear Múltipla foram realizadas no *software* SPSS para comparar grupos e analisar as relações entre as variáveis.

5.2 Resultados

5.2.1 Caracterização da amostra

O estudo contou com a participação de uma amostra de 107 mulheres de diversas cidades do Brasil das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, maiores de 18 anos, que atuam nas áreas de STEM. A média de idade da amostra é de 27 anos. Como observado na Tabela 1, a maior parte das mulheres é solteira (70,1%) e possui ensino superior incompleto (39,3%).

Tabela 1

Estado Civil e Escolaridade da Amostra

		Frequência	Percentual (%)
Estado civil	Solteira	75	70,1
	Casada	21	19,6
	Divorciada	4	3,7
	União Estável	7	6,5
Escolaridade	Ensino médio completo	5	4,7
	Ensino superior incompleto	42	39,3
	Ensino superior completo	18	16,8
	Pós-graduação incompleta	16	15,0
	Pós-graduação completa	26	24,3

Na Tabela 2 estão indicadas as áreas de formação e atuação profissional da amostra. Destaca-se que 40,2% das mulheres têm a formação ligada à área de Tecnologia, 29,9% às Engenharias, 24,3% às Ciências e somente 5,6% à Matemática. A maior parte das mulheres está trabalhando no momento (72%), porém apenas 57,9% relataram que o trabalho é na área de formação. Já quanto às áreas de atuação da amostra, 49,5% das mulheres atuam na

Tecnologia, 15% nas Engenharias, 13,1% nas Ciências, e apenas 2,8% na Matemática, sendo que 17,8% das mulheres relataram que não estão trabalhando em suas áreas de atuação.

Tabela 2

Áreas de Formação e Atuação Profissional da Amostra

		Frequência	Percentual (%)
Área de formação	Ciências	26	24,3
	Tecnologia	43	40,2
	Engenharias	32	29,9
	Matemática	6	5,6
Áreas de atuação profissional	Ciências	14	13,1
	Tecnologia	53	49,5
	Engenharias	16	15,0
	Matemática	3	2,8
	Ainda não estou trabalhando na minha área de atuação	19	17,8
	Outros	2	1,9

No que se refere ao tempo para conseguir o primeiro emprego na área de atuação, a maior parte das mulheres (39,3%) revelou que demorou menos de 1 ano. No entanto, 28% ainda não conseguiram o primeiro emprego/estágio na área de atuação. Sobre o tempo de experiência profissional na área de atuação, 15,9% das mulheres possuem menos de 1 ano de experiência e 25,2% mais de 4 anos, conforme indicado na Tabela 3.

Tabela 3

Tempo para Conseguir o Primeiro Emprego na Área de Atuação e Tempo de Experiência Profissional na Área de Atuação

		Frequência	Percentual (%)
Tempo para conseguir o primeiro emprego na área de atuação	Ainda não consegui o primeiro emprego/estágio na minha área de atuação	30	28,0
	Mais de 4 anos	8	7,5
	Entre 3 e 4 anos	5	4,7
	Entre 2 e 3 anos	9	8,4
	Entre 1 e 2 anos	13	12,1
	Menos de 1 ano	42	39,3
Tempo de experiência profissional na área de atuação	Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação	29	27,1
	Menos de 1 ano	17	15,9
	Entre 1 e 2 anos	11	10,3
	Entre 2 e 3 anos	13	12,1
	Entre 3 e 4 anos	10	9,3
	Mais de 4 anos	27	25,2

5.2.2 Permanência

No que diz respeito à permanência no mercado de trabalho, 32,7% das mulheres declararam que já abandonaram completamente o mercado de trabalho pelo menos uma vez, ao passo que 67,3% declararam que nunca abandonaram. Além disso, quanto à permanência das mulheres em suas áreas de atuação, apenas 36,4% da amostra nunca cogitou mudar de área de atuação na busca por emprego, conforme indicado na Tabela 4.

Tabela 4*Permanência das Mulheres em suas Áreas de Atuação na Busca por Emprego*

Com que frequência cogitou mudar de área de atuação na busca por emprego?	Frequência	Percentual (%)
Sempre	8	7,5
Frequentemente	13	12,1
Eventualmente	29	27,1
Raramente	18	16,8
Nunca	39	36,4

5.2.3 Ascensão

Para caracterizar o grau de ascensão de carreira da amostra, alguns dados podem ser elencados, conforme indicado nas tabelas 5 e 6. Quando questionadas se já passaram por mudança de nível hierárquico na área de atuação, 30,8% das mulheres revelaram que ainda não tiveram mudança de nível hierárquico e somente 9,3% relataram que foram promovidas em menos de 1 ano. Além disso, das mulheres que tiveram mudança de nível hierárquico na área de atuação, 34,6% almejou/planejou a promoção, ao passo que 2,8% não almejou/planejou a promoção. Já as mulheres que ainda não tiveram essa mudança, 27,1% almejam/planejam serem promovidas e apenas 3,7% não almejam/planejam a promoção.

Tabela 5*Tempo para Promoção na Área de Atuação*

Se passou por mudança de nível hierárquico na área de atuação, quanto tempo levou para a promoção?	Frequência	Percentual (%)
Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação	36	33,6
Tenho experiência profissional na minha área de atuação, mas ainda não passei por mudança de nível hierárquico	33	30,8

Mais de 4 anos	4	3,7
Entre 3 e 4 anos	5	4,7
Entre 2 e 3 anos	8	7,5
Entre 1 e 2 anos	11	10,3
Menos de 1 ano	10	9,3

Tabela 6*Mudança de Nível Hierárquico na Área de Atuação*

Se você já passou por uma mudança de nível hierárquico na sua área de atuação, era algo que você almejou/planejou? Se ainda não passou por mudança de nível hierárquico, isso é algo que você almeja/planeja?	Frequência	Percentual (%)
Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação	34	31,8
Não, eu ainda não passei por mudança de nível hierárquico, nem é algo que eu almejo/planejo	4	3,7
Não, eu ainda não passei por mudança de nível hierárquico, mas é algo que eu almejo/planejo	29	27,1
Sim, eu já passei por mudança de nível hierárquico, mas não foi algo que eu almejei/planejei	3	2,8
Sim, eu já passei por mudança de nível hierárquico, e foi algo que eu almejei/planejei	37	34,6

A respeito da percepção sobre o grau de aumento salarial desde o início da experiência profissional na área de atuação, a maior parte das mulheres (29%) apontaram que tiveram um aumento mediano de salário. Somente 14% das mulheres relataram um grande aumento de salário desde o início da experiência profissional. Além disso, quando questionadas se o aumento salarial correspondia às suas expectativas, apenas 25,2% afirmaram que estava de acordo, conforme indicado na Tabela 7.

Tabela 7

Grau de Aumento Salarial e Expectativas Quanto ao Grau de Aumento Salarial na Área de Atuação

		Frequência	Percentual (%)
Na sua percepção, qual o grau de aumento salarial que você obteve desde que iniciou sua experiência profissional na sua área de atuação?	Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação	32	29,9
	Nenhum	11	10,3
	Pouco	18	16,8
	Médio	31	29,0
	Muito	15	14,0
Se você obteve algum aumento salarial na sua área de atuação, estava dentro das suas expectativas?	Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação	33	30,8
	Ainda não tive aumento salarial na minha área de atuação	16	15,0
	Não	13	12,1
	Parcialmente	18	16,8
	Sim	27	25,2

Quanto à ocupação de cargos de liderança (Tabela 8), 45,8% das mulheres afirmaram que nunca assumiram cargos de liderança e apenas 5,6% revelaram que sempre assumiram. Quando questionadas sobre a frequência com que pretendem assumir cargos de liderança no futuro, somente 2,8% das mulheres nunca pretendem assumir. Além disso, as mulheres foram questionadas sobre a frequência com que tentaram ocupar cargos de liderança e não obtiveram êxito. Destaca-se que 45,8% relataram que isso nunca lhes ocorreu. Ainda, vale mencionar que a maior parte das mulheres (82,2%) afirmaram que nunca recusaram uma oferta de promoção ou para assumir um cargo de liderança.

Tabela 8*Ocupação de Cargos de Liderança*

		Frequência	Percentual (%)
Com que frequência você assumiu cargos de liderança até o momento?	Nunca	49	45,8
	Raramente	9	8,4
	Eventualmente	28	26,2
	Frequentemente	15	14,0
	Sempre	6	5,6
Com que frequência você pretende assumir cargos de liderança no futuro?	Nunca	3	2,8
	Raramente	14	13,1
	Eventualmente	24	22,4
	Frequentemente	39	36,4
	Sempre	27	25,2
Com que frequência você já tentou ocupar alguma posição de liderança mas não conseguiu?	Sempre	3	2,8
	Frequentemente	6	5,6
	Eventualmente	22	20,6
	Raramente	27	25,2
	Nunca	49	45,8

5.2.4 Correlações

Correlações de Pearson foram realizadas para verificar possíveis associações entre os dados demográficos da amostra, que sejam variáveis de razão, e os níveis dos autoconceitos. Neste caso, os resultados demonstram que a idade correlacionou-se significativamente com a autoeficácia ($r = 0,422$, $p < 0,01$), com a autoestima ($r = 0,383$, $p < 0,01$) e com o locus de controle ($r = -0,422$, $p < 0,01$), indicando que quanto maior a idade, maiores os níveis de autoeficácia e autoestima e menor o nível de locus de controle externo.

Tabela 9

Análises de Correlação de Pearson entre a Idade e as Médias Gerais dos Escores de Autoconceitos

		Média geral de Autoeficácia	Média geral de Autoestima	Média geral de Lócus de controle	Idade
Média geral de Autoeficácia	Pearson Correlation	1			
	Sig.(2-tailed)				
Média geral de Autoestima	Pearson Correlation	0,657**	1		
	Sig.(2-tailed)	0,000			
Média geral de Lócus de controle	Pearson Correlation	-0,524**	-0,644**	1	
	Sig.(2-tailed)	0,000	0,000		
Idade	Pearson Correlation	0,422**	0,383**	-0,422**	1
	Sig.(2-tailed)	0,000	0,000	0,000	

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

5.2.5 Testes *T* e ANOVA

Como forma de identificar se mulheres com maiores níveis de autoconceitos apresentam maior permanência e ascensão em STEM, conforme os objetivos específicos deste estudo, testes *t* de Student e ANOVAS foram executados. Para tanto, foi utilizado um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias.

O teste *t* de Student para amostras independentes foi realizado no intuito de investigar em que medida os escores de autoconceitos se diferenciam entre mulheres que estão trabalhando e que não estão trabalhando no momento (Tabela 10). Os resultados indicaram que houve variações estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e

locus de controle entre quem está trabalhando e quem não está, isto é, as mulheres que estão trabalhando apresentaram maiores níveis de autoeficácia e autoestima e um menor nível de locus de controle externo.

Tabela 10

Resultados do Teste t para Autoconceitos entre Mulheres que Estão Trabalhando e que Não Estão Trabalhando

	Teste de Levene		Estatística do teste t				
	F	Sig	t	Valor-p	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia	0,138	0,711	4,940	0,000	0,770	0,461	1,079
Autoestima	0,208	0,649	2,093	0,039	0,200	0,010	0,389
Locus de controle	1,298	0,257	-2,447	0,016	-0,266	-0,483	-0,050

Investigou-se também em que medida os escores de autoconceitos se diferenciam entre as mulheres que já recusaram ofertas de promoção ou para assumir cargos de liderança e as mulheres que nunca recusaram (Tabela 11). Os resultados demonstraram que houve variações estatisticamente significativas nos escores de autoestima e locus de controle entre estes grupos, indicando que mulheres que já recusaram ofertas de promoção ou para assumir posições de liderança possuem um menor nível de autoestima e um maior nível de locus de controle externo. Não houve variações sistemáticas nos escores de autoeficácia entre os grupos.

Tabela 11

Resultados do Teste t para Autoconceitos entre Mulheres que Já Recusaram Ofertas de Promoção ou para Assumir Cargos de Liderança e Mulheres que Nunca Recusaram

	Teste de Levene		Estatística do teste t				
	F	Sig	t	Valor-p	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia	0,145	0,704	1,460	0,147	0,294	-0,105	0,693
Autoestima	2,528	0,115	2,253	0,026	0,252	0,030	0,474
Lócus de controle	2,180	0,143	-1,981	0,050	-0,256	-0,512	0,000

Ainda, foi avaliado em que medida os escores de autoconceitos se diferenciam entre as mulheres que já abandonaram completamente o mercado de trabalho e quem nunca abandonou. Nesse caso, não houve diferenças estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e lócus de controle entre os grupos.

Executou-se a ANOVA para avaliar diferenças nos escores de autoconceitos entre as mulheres que estão trabalhando/estagiando na área de formação, que não estão trabalhando/estagiando na área de formação e que não estão trabalhando/estagiando atualmente, conforme indicado na Tabela 12. Os resultados demonstraram que houve variações estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia e lócus de controle entre quem está trabalhando/estagiando na área de formação e quem não está trabalhando/estagiando atualmente, isto é, mulheres que estão trabalhando/estagiando na área de formação apresentaram um maior nível de autoeficácia e um menor nível de lócus de controle externo em comparação com as mulheres que não estão trabalhando/estagiando atualmente.

Tabela 12

Resultados da ANOVA para Autoconceitos entre Mulheres que Estão Trabalhando/Estagiando na Área de Formação, que Não Estão Trabalhando/Estagiando na Área de Formação e que Não Estão Trabalhando/Estagiando Atualmente

Variável Dependente	Está trabalhando na área de formação?	Está trabalhando na área de formação?	Diferença de média	Erro padrão	Sig	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia	Sim	Não	0,03	0,19	0,98	-0,43	0,50
		Não estou trabalhando/estag atualmente	0,80*	0,16	0,000	0,41	1,20
	Não	Sim	-0,03	0,19	0,98	-0,50	0,43
		Não estou trabalhando/estag atualmente	0,77*	0,22	0,002	0,24	1,30
	Não estou trabalhando/estag atualmente	Sim	-0,80*	0,16	0,000	-1,20	-0,41
		Não	-0,77*	0,22	0,002	-1,30	-0,24
Autoestima	Sim	Não	-0,17	0,11	0,29	-0,46	0,10
		Não estou trabalhando/estag atualmente	0,20	0,09	0,10	-0,03	0,44
	Não	Sim	0,17	0,11	0,29	-0,10	0,46
		Não estou trabalhando/estag atualmente	0,38*	0,13	0,01	0,06	0,70
	Não estou trabalhando/estag atualmente	Sim	-0,20	0,09	0,10	-0,44	0,03
		Não	-0,38*	0,13	0,01	-0,70	-0,06
Locus de controle	Sim	Não	-0,01	0,13	0,99	-0,33	0,31
		Não estou trabalhando/estag atualmente	-0,33*	0,11	0,01	-0,60	-0,06
	Não	Sim	0,01	0,13	0,99	-0,31	0,33
		Não estou trabalhando/estag atualmente	-0,32	0,15	0,09	-0,68	0,04
	Não estou trabalhando/estag atualmente	Sim	0,33*	0,11	0,01	0,06	0,60
		Não	0,32	0,15	0,09	-0,04	0,68

Nota: * = A diferença média é significativa no nível 0,05.

Testes *Post Hoc* também foram realizados no intuito de investigar se há diferenças nos escores de autoconceitos entre diferentes categorias de escolaridade e de estado civil (Tabelas 13 e 14). No que diz respeito à escolaridade, os resultados indicaram que houve diferenças estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e locus de controle entre os grupos. Quanto maior a escolaridade, maiores os níveis de autoeficácia e autoestima e menor o nível de locus de controle externo. Já para estado civil, os resultados demonstraram que houve diferenças estatisticamente significativas nos escores de autoestima e locus de controle entre os grupos, não havendo variações sistemáticas nos escores de autoeficácia. Neste caso, a maior diferença de médias de autoestima e locus de controle está entre o grupo de solteiras e casadas.

Tabela 13

Resultados do Teste Post Hoc para Autoconceitos entre Mulheres de Diferentes Níveis de Escolaridade

Variável Dependente	Escolaridade	Escolaridade	Diferença de média	Erro padrão	Sig	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia	Ensino médio completo	Ensino superior incompleto	-0,04	0,33	1,00	-0,98	0,90
		Ensino superior completo	-0,69	0,36	0,32	-1,69	0,31
		Pós-graduação incompleta	-0,43	0,36	0,76	-1,45	0,59
		Pós-graduação completa	-0,94	0,35	0,05	-1,92	0,02
	Ensino superior incompleto	Ensino médio completo	0,04	0,33	1,00	-0,90	0,98
		Ensino superior completo	-0,64*	0,20	0,01	-1,21	-0,08
		Pós-graduação incompleta	-0,38	0,21	0,35	-0,97	0,19
		Pós-graduação completa	-0,90*	0,17	0,00	-1,40	-0,41

		Ensino médio completo	0,69	0,36	0,32	-0,31	1,69
	Ensino superior completo	Ensino superior incompleto	0,64*	0,20	0,01	0,08	1,21
		Pós-graduação incompleta	0,26	0,24	0,82	-0,42	0,94
		Pós-graduação completa	-0,25	0,21	0,76	-0,86	0,35
		Ensino médio completo	0,43	0,36	0,76	-0,59	1,45
	Pós-graduação incompleta	Ensino superior incompleto	0,38	0,21	0,35	-0,19	0,97
		Ensino superior completo	-0,26	0,24	0,82	-0,94	0,42
		Pós-graduação completa	-0,51	0,22	0,16	-1,15	0,11
		Ensino médio completo	0,94	0,35	0,05	-0,02	1,92
	Pós-graduação completa	Ensino superior incompleto	0,90*	0,17	0,00	0,41	1,40
		Ensino superior completo	0,25	0,21	0,76	-0,35	0,86
		Pós-graduação incompleta	0,51	0,22	0,16	-0,11	1,15
		Ensino superior incompleto	-0,08	0,20	0,99	-0,65	0,47
	Ensino médio completo	Ensino superior completo	-0,38	0,21	0,39	-0,99	0,22
Autoestima		Pós-graduação incompleta	-0,23	0,22	0,82	-0,85	0,37
		Pós-graduação completa	-0,43	0,21	0,21	-1,01	0,15
		Ensino médio completo	0,08	0,20	0,99	-0,47	0,65
	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo	-0,29	0,12	0,11	-0,63	0,04
		Pós-graduação incompleta	-0,14	0,12	0,77	-0,49	0,20
		Pós-graduação completa	-0,34*	0,10	0,16	-0,64	-0,04
		Ensino médio completo	0,38	0,21	0,39	-0,22	0,99
	Ensino superior completo	Ensino superior incompleto	0,29	0,12	0,11	-0,04	0,63
		Pós-graduação incompleta	0,14	0,14	0,85	-0,26	0,56

		Pós-graduação completa	-0,04	0,13	0,99	-0,41	0,31
		Ensino médio completo	0,23	0,22	0,82	-0,37	0,85
	Pós-graduação incompleta	Ensino superior incompleto	0,14	0,12	0,77	-0,20	0,49
		Ensino superior completo	-0,14	0,14	0,85	-0,56	0,26
		Pós-graduação completa	-0,19	0,13	0,60	-0,57	0,18
		Ensino médio completo	0,43	0,21	0,24	-0,15	1,01
	Pós-graduação completa	Ensino superior incompleto	0,34*	0,10	0,01	0,04	0,64
		Ensino superior completo	0,04	0,13	0,99	-0,31	0,41
		Pós-graduação incompleta	0,19	0,13	0,60	-0,18	0,57
		Ensino superior incompleto	-0,09	0,23	0,99	-0,74	0,54
Lócus de controle	Ensino médio completo	Ensino superior completo	0,11	0,24	0,99	-0,57	0,80
		Pós-graduação incompleta	-0,15	0,25	0,96	-0,86	0,54
		Pós-graduação completa	0,33	0,24	0,63	-0,33	1,00
		Ensino médio completo	0,09	0,23	0,99	-0,54	0,74
	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo	0,21	0,13	0,54	-0,17	0,59
		Pós-graduação incompleta	-0,06	0,14	0,99	-0,46	0,33
		Pós-graduação completa	0,43*	0,12	0,00	0,08	0,77
		Ensino médio completo	-0,11	0,24	0,99	-0,80	0,57
	Ensino superior completo	Ensino superior incompleto	-0,21	0,13	0,54	-0,59	0,17
		Pós-graduação incompleta	-0,27	0,16	0,48	-0,74	0,19
		Pós-graduação completa	0,21	0,15	0,60	-0,20	0,63
		Pós-graduação incompleta	0,15	0,25	0,96	-0,54	0,86

	Ensino superior incompleto	0,06	0,14	0,99	-0,33	0,46
	Ensino superior completo	0,27	0,16	0,48	-0,19	0,74
	Pós-graduação completa	0,49*	0,15	0,18	0,05	0,92
Pós-graduação completa	Ensino médio completo	-0,33	0,24	0,63	-1,00	0,33
	Ensino superior incompleto	-0,43*	0,12	0,00	-0,77	-0,08
	Ensino superior completo	-0,21	0,15	0,60	-0,63	0,20
	Pós-graduação incompleta	-0,49*	0,15	0,01	-0,92	-0,05

Nota: * = A diferença média é significativa no nível 0,05.

Tabela 14

Resultados do Teste Post Hoc para Autoconceitos entre Mulheres de Diferentes Categorias de Estado Civil

Variável Dependente	Estado civil	Estado civil	Diferença de média	Erro padrão	Sig	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia	Solteira	Casada	-0,34	0,19	0,30	-0,84	0,16
		Divorciada	-0,81	0,40	0,12	-1,87	0,23
		União Estável	-0,23	0,31	0,87	-1,04	0,57
	Casada	Solteira	0,34	0,19	0,30	-0,16	0,84
		Divorciada	-0,47	0,42	0,68	-1,59	0,64
		União Estável	0,10	0,34	0,99	-0,79	1,00
	Divorciada	Solteira	0,81	0,40	0,18	-0,23	1,87
		Casada	0,47	0,42	0,68	-0,64	1,59
		União Estável	0,57	0,49	0,64	-0,70	1,86
União Estável	Solteira	0,23	0,31	0,87	-0,57	1,04	
	Casada	-0,10	0,34	0,99	-1,00	0,79	
	Divorciada	-0,57	0,49	0,64	-1,86	0,70	
Autoestima	Solteira	Casada	-0,32*	0,10	0,16	-0,61	-0,04
		Divorciada	-0,18	0,22	0,84	-0,77	0,40
		União Estável	0,01	0,17	1,00	-0,43	0,47

	Solteira	0,32*	0,10	0,16	0,04	0,1
Casada	Divorciada	0,14	0,23	0,93	-0,47	0,76
	União Estável	0,34	0,19	0,27	-0,15	0,84
	Solteira	0,18	0,22	0,84	-0,40	0,77
Divorciada	Casada	-0,14	0,23	0,93	-0,76	0,47
	União Estável	0,20	0,27	0,88	-0,51	0,92
	Solteira	-0,01	0,17	1,00	-0,47	0,43
União Estável	Casada	-0,34	0,19	0,27	-0,84	0,15
	Divorciada	-0,20	0,27	0,88	-0,92	0,51
	Casada	0,41*	0,11	0,00	0,10	0,72
Locus de controle	Solteira	0,49	0,24	0,19	-0,15	1,13
	Divorciada	-0,31	0,19	0,35	-0,81	0,18
	União Estável	-0,41*	0,11	0,00	-0,72	-0,10
Casada	Divorciada	0,07	0,26	0,99	-0,60	0,76
	União Estável	-0,73*	0,21	0,00	-1,27	-0,18
	Solteira	-0,49	0,24	0,19	-1,13	0,15
Divorciada	Casada	-0,07	0,26	0,99	-0,76	0,60
	União Estável	-0,80*	0,30	0,04	-1,59	-0,02
	Solteira	0,31	0,19	0,35	-0,18	0,81
União Estável	Casada	0,73*	0,21	0,00	0,18	1,27
	Divorciada	0,80*	0,30	0,04	0,02	1,59

Nota: * = A diferença média é significativa no nível 0,05.

Testes *Post Hoc* também foram realizados para averiguar se há variações nos escores de autoconceitos entre mulheres em diferentes áreas de atuação (Ciências, Tecnologia, Engenharias e Matemática) (Tabela 15). Os resultados demonstraram variações estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia entre as mulheres que estão em Ciências, Tecnologia e Engenharias com as mulheres que ainda não estão trabalhando na área de atuação. Destaca-se que não houve diferenças nos níveis de autoeficácia entre as mulheres da área de Matemática e aquelas que ainda não estão trabalhando na área de atuação. Com relação aos escores de autoestima, não houve diferenças estatisticamente significativas entre

os grupos. Já sobre o locus de controle, houve diferenças estatisticamente significativas entre as mulheres em Tecnologia e aquelas que ainda não estão trabalhando na área de atuação.

Tabela 15

Resultados do Teste Post Hoc para Autoconceitos entre Mulheres de Diferentes Áreas de Atuação em STEM

Variável Dependente	Área de atuação	Área de atuação	Diferença de média	Erro padrão	Sig	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia	Ciências	Tecnologia	0,00	0,21	1,00	-0,63	0,63
		Engenharias	-0,00	0,26	1,00	-0,78	0,76
		Matemática	0,22	0,46	0,99	-1,11	1,56
		Ainda não estou trabalhando na área de atuação	0,97*	0,25	0,00	0,23	1,71
	Tecnologia	Ciências	-0,00	0,21	1,00	-0,63	0,63
		Engenharias	-0,00	0,20	1,00	-0,61	0,59
		Matemática	0,22	0,43	0,99	-1,02	1,47
		Ainda não estou trabalhando na área de atuação	0,97*	0,19	0,00	0,41	1,53
	Engenharias	Ciências	0,00	0,26	1,00	-0,76	0,78
		Tecnologia	0,00	0,20	1,00	-0,59	0,61
		Matemática	0,23	0,45	0,99	-1,08	1,56
		Ainda não estou trabalhando na área de atuação	0,98*	0,24	0,00	0,26	1,69
	Matemática	Ciências	-0,22	0,46	0,99	-1,56	1,11
		Tecnologia	-0,22	0,43	0,99	-1,47	1,02
		Engenharias	-0,23	0,45	0,99	-1,56	1,08
		Ainda não estou trabalhando na área de atuação	0,74	0,45	0,56	-0,56	2,05
Ainda não estou trabalhando na área de atuação	Ciências	-0,97*	0,25	0,00	-1,71	-0,23	
	Tecnologia	-0,97*	0,19	0,00	-1,53	-0,41	
	Engenharias	-0,98*	0,24	0,00	-1,69	-0,26	
	Matemática	-0,74	0,45	0,56	-2,05	0,56	
Autoestima	Ciências	Tecnologia	-0,32	0,13	0,15	-0,70	0,06
		Engenharias	-0,19	0,16	0,83	-0,65	0,27
		Matemática	-0,03	0,27	1,00	-0,84	0,77
		Ainda não estou trabalhando na área de atuação	0,00	0,15	1,00	-0,44	0,44
	Tecnologia	Ciências	0,32	0,13	0,15	-0,06	0,70
		Engenharias	0,12	0,12	0,90	-0,23	0,49

	Matemática	0,28	0,25	0,88	-0,46	1,03	
	Ainda não estou trabalhando na área de atuação	0,32	0,11	0,07	-0,01	0,66	
Engenharias	Ciências	0,19	0,16	0,83	-0,27	0,65	
	Tecnologia	-0,12	0,12	0,90	-0,49	0,23	
	Matemática	0,15	0,27	0,99	-0,64	0,95	
	Ainda não estou trabalhando na área de atuação	0,19	0,14	0,78	-0,23	0,62	
Matemática	Ciências	0,03	0,27	1,00	-0,77	0,84	
	Tecnologia	-0,28	0,25	0,88	-1,03	0,46	
	Engenharias	-0,15	0,27	0,99	-0,95	0,64	
	Ainda não estou trabalhando na área de atuação	0,03	0,27	1,00	-0,75	0,82	
Ainda não estou trabalhando na área de atuação	Ciências	-0,00	0,15	1,00	-0,44	0,44	
	Tecnologia	-0,32	0,11	0,07	-0,66	0,01	
	Engenharias	-0,19	0,14	0,78	-0,62	0,23	
	Matemática	-0,03	0,27	1,00	-0,82	0,75	
Locus de controle	Ciências	Tecnologia	0,30	0,14	0,30	-0,12	0,73
		Engenharias	0,11	0,18	0,98	-0,40	0,64
		Matemática	-0,14	0,31	0,99	-1,06	0,76
		Ainda não estou trabalhando na área de atuação	-0,16	0,17	0,93	-0,67	0,33
	Tecnologia	Ciências	-0,30	0,14	0,30	-0,73	0,12
		Engenharias	-0,19	0,14	0,75	-0,60	0,21
		Matemática	-0,45	0,29	0,62	-1,30	0,39
		Ainda não estou trabalhando na área de atuação	-0,47*	0,13	0,00	-0,85	-0,09
	Engenharias	Ciências	-0,11	0,18	0,98	-0,64	0,40
		Tecnologia	0,19	0,14	0,75	-0,21	0,60
		Matemática	-0,26	0,31	0,95	-1,17	0,63
		Ainda não estou trabalhando na área de atuação	-0,28	0,16	0,54	-0,77	0,20
Matemática	Ciências	0,14	0,31	0,99	-0,76	1,06	
	Tecnologia	0,45	0,29	0,62	-0,39	1,30	
	Engenharias	0,2	0,31	0,95	-0,63	1,17	
	Ainda não estou trabalhando na área de atuação	-0,01	0,30	1,00	-0,90	0,87	
Ainda não estou trabalhando na área de atuação	Ciências	0,16	0,17	0,93	-0,33	0,67	
	Tecnologia	0,47*	0,13	0,00	0,09	0,85	
	Engenharias	0,28	0,16	0,54	-0,20	0,77	
	Matemática	0,01	0,30	1,00	-0,87	0,90	

Nota: * = A diferença média é significativa no nível 0,05.

5.2.6 Regressão Linear Múltipla

Foram realizadas análises de regressão linear múltipla no intuito de investigar em que medida os níveis de autoconceitos (autoeficácia, autoestima e locus de controle) impactam a permanência e a ascensão de mulheres em STEM, conforme objetivo geral deste estudo. A Tabela 16 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos de permanência e ascensão. No que diz respeito à permanência, foi avaliado se os níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle impactam a frequência em que as mulheres cogitam mudar de área de atuação na busca por emprego. Os resultados do modelo demonstraram haver uma influência significativa apenas para locus de controle ($\beta = -0,356$; $p = 0,000$; $R^2 = 0,127$) na permanência de mulheres em STEM, isto é, o nível de locus de controle externo explica 12,7% da frequência com que as mulheres cogitam mudar de área de atuação na busca por emprego.

Além disso, foi avaliado em que medida os níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle impactam o tempo para conseguir o primeiro emprego/estágio na área de atuação. Os resultados do modelo demonstraram haver uma influência significativa apenas da autoeficácia ($\beta = 0,358$; $p = 0,000$; $R^2 = 0,128$), indicando que quanto maior o nível de autoeficácia menor o tempo para conseguir o primeiro emprego/estágio na área de atuação. Ainda, analisando-se em que medida os níveis destes autoconceitos estão vinculados ao tempo de experiência profissional na área de atuação, os resultados apontam que tanto a autoeficácia ($\beta = 0,664$; $p = 0,000$) quanto a autoestima ($\beta = -0,314$; $p = 0,006$) tem uma influência significativa no tempo de experiência profissional na área de atuação ($F(18,790)$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,265$).

A respeito da ascensão, foi avaliado se os níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle impactam o tempo para mudança de nível hierárquico na área de atuação. Os resultados do modelo indicaram que somente a autoeficácia teve uma influência significativa

no tempo para promoção ($\beta = 0,506$; $p = 0,000$; $R^2 = 0,256$), isto é, o nível de autoeficácia explica 25,6% do tempo levado para a mudança de nível hierárquico na área de atuação.

Além disso, foi analisado se os níveis dos autoconceitos impactam o quanto as mulheres já passaram por uma mudança de nível hierárquico na área de atuação e o quanto almejam/almejaram essa mudança. Os resultados também demonstraram influência significativa apenas do nível de autoeficácia ($\beta = 0,513$; $p = 0,000$; $R^2 = 0,26$), indicando que quanto maior o nível de autoeficácia, maior a chance de terem passado por mudança de nível hierárquico e terem almejado/planejado a promoção.

Outra análise foi realizada com o objetivo de investigar em que medida os níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle impactam a percepção do grau de aumento salarial obtido desde o início da experiência profissional na área de atuação. Os resultados demonstraram haver uma influência significativa dos autoconceitos na percepção do grau de aumento salarial obtido ($F(14,557)$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,298$). A variável que mais fortemente impactou a percepção do grau de aumento salarial foi a autoeficácia ($\beta = 0,531$; $p = 0,000$), seguida do locus de controle externo ($\beta = -0,253$; $p = 0,023$). A autoestima apresentou impacto marginalmente significativo ($\beta = -0,240$; $p = 0,055$).

Também foi analisado em que medida os níveis de autoconceitos impactam as expectativas sobre o aumento salarial obtido na área de atuação. Os resultados demonstraram haver uma influência significativa dos autoconceitos nas expectativas sobre o aumento salarial obtido ($F(11,647)$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,253$). A variável que mais fortemente impactou as expectativas relacionadas ao aumento salarial obtido foi a autoeficácia ($\beta = 0,496$; $p = 0,000$), seguida da autoestima ($\beta = -0,264$; $p = 0,041$) e do locus de controle externo ($\beta = -0,254$; $p = 0,027$).

Ainda sobre ascensão de carreira, foi analisado em que medida os níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle impactam a frequência com que as mulheres

assumiram cargos de liderança, a frequência com que pretendem assumir cargos de liderança no futuro, bem como a frequência em que tentaram ocupar alguma posição de liderança mas não obtiveram êxito. Os resultados de todos os modelos indicaram que nenhum dos autoconceitos tiveram uma influência significativa nesses indicadores de ascensão.

Tabela 16*Variáveis Predictoras de Permanência e Ascensão de Carreira de Mulheres em STEM*

	Autoeficácia				Autoestima				Locus de Controle			
	Beta	t	Sig	R ²	Beta	t	Sig	R ²	Beta	t	Sig	R ²
Permanência:												
1) Frequência em que as mulheres cogitam mudar de área de atuação na busca por emprego									-0,356	-3,900	0,000	0,127
2) Tempo para conseguir o primeiro emprego/estágio na área de atuação	0,358	3,929	0,000	0,128								
3) Tempo de experiência profissional na área de atuação	0,664	5,954	0,000	0,265	-0,314	-2,813	0,006	0,265				
Ascensão:												
4) Tempo levado para mudança de nível hierárquico na área de atuação	0,506	6,014	0,000	0,256								
5) Quanto as mulheres já passaram por uma mudança de nível hierárquico na área de atuação e o quanto almejam/almejaram essa mudança	0,513	6,131	0,000	0,264								
6) Percepção do grau de aumento salarial obtido desde o início da experiência profissional na área de atuação	0,531	4,768	0,000	0,298	-0,240	-1,938	0,055	0,298	-0,253	-2,306	0,023	0,298
7) Expectativas sobre o aumento salarial obtido na área de atuação	0,496	4,320	0,000	0,253	-0,264	-2,066	0,041	0,253	-0,254	-2,247	0,027	0,253

5.3 Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar a influência da percepção de autoeficácia, autoestima e locus de controle na permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM. A partir dos resultados, pôde-se verificar que a maior parte das mulheres da amostra têm a formação e a atuação profissional ligada à área de Tecnologia, em comparação com as áreas de Engenharias, Ciências e Matemática. Sabe-se que, atualmente, o mercado de trabalho tem absorvido muitos profissionais da tecnologia, o que pode ajudar a justificar o fato de que a maioria das mulheres está trabalhando no momento (72%). No entanto, apenas 57,9% relataram que o trabalho é na área de formação, e 17,8% das mulheres relataram que não estão trabalhando em suas áreas de atuação, indicando que há um índice considerável de evasão das áreas de formação e atuação.

É importante pontuar que mulheres que estão trabalhando no momento apresentaram maiores níveis de autoeficácia e autoestima e um menor nível de locus de controle externo, em comparação com aquelas que não estão. Adicionalmente, mulheres que estão trabalhando/estagiando na área de formação apresentaram um maior nível de autoeficácia e um menor nível de locus de controle externo em comparação com as mulheres que não estão trabalhando/estagiando atualmente. Desse modo, é possível dizer que estes autoconceitos são importantes para a empregabilidade nos campos STEM, isto é, baixos níveis de autoeficácia e autoestima e maiores níveis de locus de controle externo predizem a menor permanência nesses campos.

Analisando-se mais dados relacionados à permanência no mercado de trabalho, destaca-se que 32,7% das mulheres já abandonaram completamente o mercado de trabalho pelo menos uma vez. Os resultados apontaram que os escores de autoeficácia, autoestima e locus de controle não se diferenciam entre as mulheres que já abandonaram completamente o mercado de trabalho e quem nunca abandonou. Este é um achado interessante, indicando que

pode haver variáveis de contexto, isto é, questões pessoais não ligadas aos autoconceitos que influenciam o abandono de mulheres de profissões STEM. Ainda hoje, um dos principais motivos para o abandono do mercado está relacionado à divisão desigual do trabalho, em que mesmo a mulher tendo ampliado sua participação no mundo produtivo, as responsabilidades domésticas e familiares continuam sendo reservadas exclusivamente a elas (Costa, 2018).

Outro dado relevante refere-se à permanência das mulheres em suas áreas de atuação, uma vez que apenas 36,4% das mulheres nunca cogitaram mudar de área de atuação na busca por emprego. Uma possível interpretação para este achado é que somente 39,3% das mulheres demorou menos de 1 ano para conseguir o primeiro emprego/estágio na área de atuação. Isto é, 32,7% demoraram pelo menos 1 ano para conseguir o primeiro emprego/estágio na área de atuação, somado ao fato de que 28% ainda não conseguiram. Outra possível interpretação para a frequência com que as mulheres cogitam mudar de área de atuação na busca por emprego está relacionada ao *locus* de controle. Os resultados demonstraram que o nível de *locus* de controle externo explica 12,7% da frequência com que as mulheres cogitam mudar de área de atuação na busca por emprego. Dessa forma, é possível dizer que não só a demora para conseguir ingressar no mercado como também maiores níveis de *locus* de controle externo podem contribuir para o abandono da área de formação e/ou atuação durante a busca por emprego.

Mas o que justifica a demora para conseguir o primeiro emprego na área de atuação? O estudo também avaliou em que medida os níveis de autoeficácia, autoestima e *locus* de controle impactam o tempo para conseguir o primeiro emprego/estágio na área de atuação. Os resultados indicaram que quanto maior o nível de autoeficácia, menor o tempo para conseguir o primeiro emprego/estágio na área de atuação. Este achado compactua com a literatura da área, pois já verificou-se que a autoeficácia está relacionada a comportamentos de procura por emprego (Kanfer, Wanberg & Kantrowitz, 2001; Gomes, 2014).

Outro resultado importante do estudo refere-se à relação dos autoconceitos com o tempo de experiência profissional: foi encontrado que mulheres com mais tempo de experiência profissional na área de atuação possuíam maior autoeficácia. Considerando que persistir em campos STEM é bastante desafiador para as mulheres, a autoeficácia demonstrou ser fundamental para a retenção feminina nestes campos. Este achado também é coerente com a literatura a respeito, uma vez que pesquisas já demonstraram essa associação entre autoeficácia e persistência (e.g., Robbins et al., 2004; Weng, Cheong & Cheong, 2010). Ao enfrentar problemas, indivíduos com uma maior autoeficácia persistem por mais tempo do que aqueles com baixa autoeficácia (Bandura, 1997).

Este resultado também sinaliza a necessidade de recursos que proporcionem o desenvolvimento de autoconceitos para a carreira, principalmente entre aquelas que ainda estão no início da experiência profissional, como por exemplo, a formação continuada em STEM. Os resultados deste estudo indicaram que quanto maior a escolaridade, maiores os níveis de autoeficácia e autoestima e menor o nível de lócus de controle externo. Pesquisas já demonstraram essa associação entre escolaridade e autoeficácia (Zahodne, Nowinski, Gershon & Manly, 2015) e entre escolaridade e autoestima (Von Soest, Wichstrøm & Kvalem, 2016).

Sobre a ascensão de carreira de mulheres em STEM, 30,8% delas ainda não tiveram mudança de nível hierárquico na área de atuação. Além disso, somente 14% relataram um grande aumento de salário desde o início da experiência profissional. Esses dados são, em parte, justificados pelo fato de que há um percentual considerável de mulheres (38,3%) que possuem menos de 3 anos de experiência profissional na área de atuação. Porém, é válido mencionar que 34,5% das mulheres possuem mais de 3 anos. Sendo assim, é possível dizer que apesar de algumas estarem no início da carreira, e talvez por isso não tenham passado por alguma promoção ou tido um grande aumento salarial, muitas já possuem uma experiência

considerável na área de atuação e não foram promovidas ou tiveram um aumento salarial relevante.

Mas o que poderia ajudar a explicar esse resultado? O estudo investigou se os níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle impactam o tempo levado para mudança de nível hierárquico na área de atuação, bem como a percepção do grau de aumento salarial obtido desde o início da experiência profissional. Os resultados indicaram que a autoeficácia explicou 25,6% do tempo levado para a mudança de nível hierárquico na área de atuação, isto é, o nível de autoeficácia tem influência no tempo para a obtenção de cargos mais altos em STEM. Além disso, a autoeficácia também demonstrou influência significativa não só na percepção do grau de aumento salarial obtido, mas nas expectativas sobre esse aumento salarial, ou seja, quanto maior o nível de autoeficácia, maior a percepção do aumento salarial obtido e o salário está mais de acordo com as expectativas pessoais.

Ainda, verificou-se que das mulheres que tiveram mudança de nível hierárquico na área de atuação, 34,6% almejavam/planejaram a promoção, ao passo que somente 2,8% não almejavam/planejaram a promoção. Já as mulheres que ainda não tiveram essa mudança, 27,1% almejam/planejaram serem promovidas e apenas 3,7% não almejam/planejaram a promoção. Esses dados indicam que há um interesse e um planejamento da maioria das mulheres para a ocupação de cargos mais altos, ou seja, o fato de muitas não terem sido promovidas não significa necessariamente falta de interesse ou planejamento prévio.

Deste modo, foi analisado se os níveis dos autoconceitos impactam o quanto as mulheres já passaram por uma mudança de nível hierárquico na área de atuação e o quanto almejam/almejavam essa mudança. Os resultados demonstraram haver uma influência significativa da autoeficácia, indicando que quanto maior o nível de autoeficácia, maior a chance de terem passado por mudança de nível hierárquico e terem almejado/planejado essa promoção.

Além disso, quando questionadas sobre a frequência de ocupação de cargos de liderança, a maioria das mulheres (45,8%) afirmou que nunca assumiu cargos de liderança e somente 2,8% das mulheres nunca pretende assumir. Nesse caso, os níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle não impactaram a frequência com que as mulheres assumiram cargos de liderança nem a frequência com que pretendem assumir cargos de liderança no futuro. Ainda, vale destacar que 82,2% das mulheres afirmaram que nunca recusaram uma oferta de promoção ou para assumir um cargo de liderança. Sendo assim, a partir destes resultados pode-se verificar que, de forma geral, as mulheres almejam a ocupação de cargos mais altos, sejam eles de liderança ou não, e não declinam quando surgem essas oportunidades.

Investigando-se em que medida os escores de autoconceitos se diferenciam entre as mulheres que já recusaram ofertas de promoção ou para assumir cargos de liderança e as mulheres que nunca recusaram, os resultados demonstraram que mulheres que já recusaram ofertas de promoção ou para assumir posições de liderança possuem um menor nível de autoestima e um maior nível de locus de controle externo. Este é um achado relevante, pois indica que o não desenvolvimento de autoconceitos importantes para a carreira pode dificultar a presença feminina em cargos de maior escalão em STEM.

No entanto, se a maior parte das mulheres não rejeita oportunidades de crescimento, o que também poderia explicar a sub-representação feminina em cargos de liderança nos campos STEM? É importante pontuar que existem fatores contextuais que podem dificultar a ascensão de carreira de mulheres em STEM. *Glass Ceiling* é o termo utilizado para nomear barreiras sutis, mas persistentes, sustentadas por práticas discriminatórias conscientes e inconscientes, que dificultam o acesso de mulheres a cargos de liderança (Babic & Hansez, 2021). Refere-se, portanto, à discriminação vertical contra mulheres que as impedem de

ascender a posições de maior nível hierárquico, apesar de sua escolaridade, experiência e habilidades.

Diante do que foi encontrado, conclui-se que a pesquisa apresentou o impacto de autoconceitos em diversos indicadores de permanência e ascensão de mulheres em STEM. De modo geral, foi possível perceber que a autoeficácia, a autoestima e o locus de controle influenciam significativamente a trajetória profissional de mulheres na medida em que estabelecem padrões de comportamento que repercutem diretamente em suas escolhas de carreira.

Dessa forma, a pesquisa pôde contribuir com a realização de análises mais específicas e direcionadas para mulheres nos campos STEM. Isto pode propiciar embasamento para práticas mais assertivas que visem atenuar barreiras psicológicas que têm dificultado a permanência e ascensão feminina nessas áreas até os dias atuais. Além disso, uma vez que também existem barreiras contextuais, como por exemplo o *Glass Ceiling*, que dificultam a permanência e ascensão feminina em STEM, entende-se que o desenvolvimento de autoconceitos pode ser um recurso importante para o enfrentamento dessas barreiras, que muitas vezes impedem que mulheres persistam e alcancem o sucesso em suas carreiras.

5.4 Conclusão

Esta pesquisa analisou a influência da percepção de autoeficácia, autoestima e locus de controle na permanência e ascensão de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM), através da realização de um *survey*. No que diz respeito à permanência, os resultados demonstraram que mulheres que estão trabalhando apresentaram maiores níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno em comparação com aquelas que não estão, indicando que estes autoconceitos podem ser importantes para a obtenção de empregos nos campos STEM. Logo, baixos níveis de

autoeficácia e autoestima e maiores níveis de locus de controle externo podem predizer a menor permanência nesses campos.

Além disso, foi encontrado que a demora para conseguir ingressar no mercado como também maiores níveis de locus de controle externo, podem contribuir para o abandono da área de formação e/ou atuação durante a busca por emprego. Os resultados também indicaram que quanto maior o nível de autoeficácia, menor o tempo para conseguir o primeiro emprego/estágio na área de atuação.

Ainda, verificou-se que mulheres com mais tempo de experiência profissional na área de atuação possuíam uma maior autoeficácia. Sendo assim, a autoeficácia demonstrou-se um requisito fundamental para a retenção feminina em STEM, uma vez que persistir nesses campos é bastante desafiador para as mulheres.

A respeito da ascensão de carreira, os resultados indicaram que quanto maior a autoeficácia, menor o tempo levado para a obtenção de cargos mais altos em STEM. A autoeficácia também demonstrou ter uma influência significativa na percepção do grau de aumento salarial obtido e nas expectativas sobre esse aumento salarial, ou seja, quanto maior o nível de autoeficácia, maior a percepção sobre o aumento salarial obtido e o salário está mais de acordo com as expectativas pessoais.

Adicionalmente, as evidências apontaram que quanto maior o nível de autoeficácia, maior a chance das mulheres terem passado por mudança de nível hierárquico e terem almejado/planejado essa promoção. Os resultados também demonstraram que mulheres que já recusaram ofertas de promoção ou para assumir posições de liderança possuem um menor nível de autoestima e um maior nível de locus de controle externo do que aquelas que nunca recusaram. Estes achados são relevantes, pois indicam que o não desenvolvimento de autoconceitos importantes para a carreira pode dificultar a presença feminina em cargos de maior escalão em STEM.

No entanto, algumas limitações da pesquisa devem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, foi investigado apenas uma direção entre as variáveis, isto é, o quanto os autoconceitos influenciam a permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM. Em segundo lugar, a pesquisa não considerou a influência da autoconfiança, por ser uma variável que ainda não dispõe de instrumento de medida. Em terceiro, a pesquisa não contou com uma representação amostral igualitária de todos os campos STEM, por exemplo, mulheres na matemática tiveram pouca representação devido à dificuldade de acesso ao público feminino nessa área.

Sendo assim, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem outra direção entre variáveis, ou seja, o quanto a permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM influenciam os autoconceitos. Além disso, recomenda-se a análise da influência da autoconfiança para a permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM, por ser um autoconceito pouco estudado, mas que já se demonstrou importante para o alcance de resultados positivos. Recomenda-se também pesquisas com uma representação amostral equitativa dos campos STEM, a fim de que todos os públicos sejam igualmente contemplados.

Por fim, entende-se que a pesquisa contribuiu com a apresentação do impacto de autoconceitos em diversos indicadores de permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM. Isso pode propiciar embasamento para práticas mais assertivas que visam atenuar barreiras psicológicas que têm dificultado a permanência e ascensão feminina nesses campos. Além disso, uma vez que também existem barreiras contextuais que estão fora do alcance individual e que dificultam a permanência e ascensão feminina em STEM, entende-se que o desenvolvimento de autoconceitos pode ser um recurso importante para o enfrentamento dessas barreiras contextuais que persistem no mundo do trabalho até os dias atuais, muitas vezes impedindo que mulheres atinjam resultados positivos de carreira.

6. Estudo 3

6.1 Método

O Estudo 3 teve como objetivo analisar o impacto de uma intervenção de carreira na autoeficácia, na autoestima e no locus de controle de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM). Para tanto, foram coletados dados antes e após a intervenção, pois a pesquisa longitudinal é indicada quando busca-se estudar a evolução ou as mudanças de determinadas variáveis (Freitas, Oliveira, Saccol & Moscarola, 2000). Sendo assim, o corte longitudinal permitiria a análise e comparação das variáveis estudadas no grupo antes e após a intervenção.

6.1.1 Amostra

A pesquisa contou com a participação de 20 mulheres, maiores de 18 anos, estudantes ou profissionais das áreas de STEM. As mulheres foram convidadas a participar de uma intervenção de carreira, no formato de um programa de mentoria, e a responder um questionário sócio-demográfico, bem como três instrumentos para mensurar os níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle antes e após a intervenção.

Para a realização do programa de mentoria, as mulheres foram divididas entre mentoras e mentorandas, de acordo com as suas características sócio-demográficas. Especificamente, o grupo de mentorandas foi composto por 10 mulheres, com média de idade de 23 anos, solteiras, maioria sem filhos, cursando ensino superior, que possuíam nenhuma ou pouca experiência profissional. Já o grupo de mentoras foi composto por 10 mulheres, com média de idade de 35 anos, sendo 60% solteiras e 40% casadas, maioria sem filhos, com pelo menos 5 anos de experiência profissional.

Definiu-se por uma amostra de 20 participantes, considerando-se a capacidade da equipe executora para ministrar o programa de mentoria de uma forma mais atenciosa,

assertiva e personalizada, de tirar dúvidas e de prestar suporte a possíveis demandas que surgirem ao longo dos encontros. Entende-se que uma amostra maior seria inviável, pois comprometeria a qualidade da intervenção.

6.1.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para mensurar as variáveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle foram escolhidos através da avaliação de suas propriedades psicométricas (Pasquali, 1999) e o questionário sócio-demográfico foi estruturado no intuito de coletar dados referentes à idade, estado civil, escolaridade, área de formação e trabalho das participantes. A seguir são descritos cada um deles.

Autoeficácia

Para a mensuração da autoeficácia, foi utilizada a Escala de Autoeficácia Profissional (Anexo I), parte integrante das Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários, desenvolvidas por Teixeira (2010). A Escala de Autoeficácia Profissional é unifatorial e apresenta índices de consistência interna entre 0,70 a 0,89 (Teixeira, 2010; Teixeira, Oliveira Melo-Silva & Taveira, 2019), sendo composta por 10 itens com resposta em formato *Likert* de cinco pontos (1- A frase é totalmente falsa a seu respeito; 5- A frase é totalmente verdadeira a seu respeito). Alguns exemplos de itens dessa escala são: “Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar”; “Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer minha profissão satisfatoriamente”.

Autoestima

Para a mensuração da autoestima, foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg (*Rosenberg's Self-Esteem Scale*) - (Anexo II), desenvolvida por Rosenberg (1965) e adaptada

para a versão brasileira por Hutz (2000). A escala possui estrutura unifatorial, com alfa de Cronbach de 0,86 (Hutz, 2000), sendo composta por 10 itens com resposta em formato *Likert* de quatro pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente). Alguns exemplos de itens dessa escala são: “Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros”; “Eu sinto que tenho uma série de boas qualidades”.

Lócus de Controle

Para a mensuração do lócus de controle, foi utilizada a Escala Multidimensional de Lócus de Controle de Levenson (*Levenson Multidimensional Locus of Control Scales*) - (Anexo III), desenvolvida por Levenson (1973) e adaptada para a versão brasileira por Dela Coleta (1987). A escala possui estrutura multifatorial, com alfa de Cronbach de 0,63 (Dela Coleta, 1987) e é composta por 24 itens com resposta em formato *Likert* de cinco pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Indeciso; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente). Alguns exemplos de itens dessa escala são: “Se eu vou ou não tornar-me um líder depende principalmente de minha capacidade”; “Minha vida é, em grande parte, determinada por acontecimentos inesperados”.

Questionário sócio-demográfico

Para a coleta de dados referentes às mulheres nos campos STEM, foi solicitado no questionário sócio-demográfico (Anexo VI) informações como idade, estado civil, escolaridade, área de formação e trabalho das participantes.

6.1.3 Descrição da intervenção de carreira

A intervenção de carreira foi realizada no formato de um programa de mentoria *online*, com encontros semanais de 1 hora e 30 minutos ao longo de cinco semanas. Foi ministrada pela equipe executora da pesquisa e faz parte do conjunto de intervenções periodicamente ofertadas pelo grupo de pesquisa do qual a equipe faz parte. O programa de mentoria teve como objetivo capacitar as mulheres que atuam em ambientes predominantemente masculinos acerca de como iniciar e consolidar a carreira, como ascender profissionalmente, como conciliar os planos pessoais com a vida profissional e demonstrar como amadurecer profissionalmente e superar os próprios desafios. Entende-se que capacitar as mulheres a lidarem com estas questões pode promover o desenvolvimento de autoconceitos que impactam a escolha, a permanência e a ascensão de carreira de mulheres em áreas predominantemente masculinas.

Para o recrutamento das participantes, a equipe executora divulgou o programa de mentoria através das redes sociais do grupo de pesquisa do qual faz parte. Após a inscrição das interessadas, a equipe selecionou as mulheres a partir da análise de suas características sócio-demográficas, de forma que fosse possível agrupá-las entre mentoras e mentorandas. Foram consideradas mentoras as mulheres com maior tempo de experiência profissional e as mentorandas aquelas ainda no início de carreira. Após essa divisão entre mentoras e mentorandas, os perfis foram analisados para a formação de díades (isto é, compor duplas entre mentoras e mentorandas), priorizando-se por agrupar aquelas que tinham área de formação em comum ou similar.

O programa de mentoria foi estruturado da seguinte forma: em cada encontro ocorria uma dinâmica inicial, uma atividade de desenvolvimento do tema central daquele encontro e um momento de compartilhamento. No geral, a dinâmica inicial e o momento de

compartilhamento contemplavam o grupo completo das participantes, enquanto a atividade de desenvolvimento do tema do encontro ocorria entre as díades.

No início de cada encontro, a equipe realizava uma dinâmica com o objetivo de integrar o grupo e favorecer a interação entre as participantes. Logo em seguida, a equipe coordenava a atividade de desenvolvimento do tema central daquele encontro em específico. Os temas centrais dos encontros foram: como começar a carreira e superar os problemas iniciais, como consolidar a carreira e ascender profissionalmente, como conciliar os planos pessoais com a vida profissional e como amadurecer profissionalmente e superar os próprios desafios. Sendo assim, nesta atividade, as conversas entre as díades deveriam contemplar majoritariamente o tema designado para o encontro em questão.

No final de cada encontro, a equipe conduzia o momento de compartilhamento, em que o grupo como um todo era convidado a conversar sobre as atividades realizadas naquele encontro, visando proporcionar o compartilhamento de experiências e informações. Destaca-se que o conteúdo e as dinâmicas utilizadas ao longo do programa de mentoria foram de autoria do grupo de pesquisa do qual a equipe faz parte.

6.1.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CAAE: 47478821.0.0000.5152), foi iniciada através da divulgação do programa de mentoria, via redes sociais, a mulheres que atuam nos variados campos STEM. Para participar do programa foi necessário a realização de uma inscrição *online*, que solicitou informações como nome, *email* e área de atuação. Assim que aprovada a inscrição, foi enviado à participante, via *email*, um *link* para ser acessado nas datas de realização do programa e um formulário, no qual constava informações sobre a pesquisa a ser realizada e seus objetivos, os critérios de inclusão buscados para a participação e a forma de coleta dos

dados, para enfim, convidar as mulheres que se encaixavam nos critérios para participarem da pesquisa. Uma vez aceito o convite para participar da pesquisa, a coleta de dados (preenchimento dos formulários) só foi realizada mediante a apresentação e concordância com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) - (Anexo VII), que elucidou às participantes o objetivo da pesquisa, bem como os riscos e benefícios existentes ao optarem pela participação.

Após o aceite da participante, foi apresentado para preenchimento a Escala de Autoeficácia Profissional, a Escala de Autoestima de Rosenberg, a Escala Multidimensional de Locus de Controle de Levenson e um questionário sociodemográfico. A participante preencheu os itens de acordo com as instruções contidas no instrumento de pesquisa. Consultas podiam ser feitas à pesquisadora via *email* no caso de dúvidas, que, por sua vez, ficou responsável por informar o procedimento para o preenchimento correto do formulário. Após o preenchimento e envio do formulário pela participante, uma via do TCLE foi enviada à participante por *email*. Após o término do programa de mentoria, que teve a duração de 5 semanas, mentoras e mentorandas foram convidadas novamente, via *email*, a preencherem o mesmo formulário, seguindo igualmente o trâmite do momento pré-intervenção.

A análise dos dados coletados antes e após a intervenção se deu por meio de estatísticas descritivas (média, desvio padrão) e inferenciais. A correlação de Pearson e o Teste-T foram realizados no *software* SPSS para analisar a relação entre variáveis e as alterações antes e depois da intervenção.

6.2 Resultados

6.2.1 Estatísticas descritivas

As Tabelas 1 e 2 apresentam as estatísticas descritivas. As médias gerais dos autoconceitos (autoeficácia, autoestima e locus de controle interno) no momento pré-intervenção de carreira foram menores quando comparadas às médias gerais dos

autoconceitos do momento pós-intervenção. Ao analisar as médias dos autoconceitos por grupo (mentoras e mentorandas) nos momentos pré e pós-intervenção de carreira, observa-se que a média da autoeficácia e do locus de controle interno das mentoras foram maiores no momento pós-intervenção, enquanto a média da autoestima foi ligeiramente maior no momento pré-intervenção. Quanto ao grupo das mentorandas, as médias de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno foram maiores no momento pós-intervenção.

Tabela 1

Média Geral dos Escores de Autoconceitos nos Momentos Pré e Pós-Intervenção de Carreira

	Autoeficácia <i>M (DP)</i>	Autoestima <i>M (DP)</i>	Locus de controle <i>M (DP)</i>
Pré-intervenção	3,12 (0,24)	3,17 (0,47)	2,94 (0,36)
Pós-intervenção	3,99 (0,68)	3,38 (0,42)	3,12 (0,24)

Tabela 2

Média dos Escores de Autoconceitos nos Momentos Pré e Pós-Intervenção de Carreira de Mentoras e Mentorandas

	Autoeficácia <i>M (DP)</i>	Autoestima <i>M (DP)</i>	Locus de controle <i>M (DP)</i>
Mentoras Pré-intervenção	3,23 (0,26)	3,53 (0,20)	3,22 (0,25)
Mentoras Pós-intervenção	4,35 (0,63)	3,48 (0,51)	3,23 (0,26)
Mentorandas Pré-intervenção	2,58 (0,55)	2,81 (0,39)	2,67 (0,20)
Mentorandas Pós-intervenção	3,62 (0,52)	3,28 (0,30)	3,01 (0,16)

6.2.2 Correlações

Correlações de Pearson foram realizadas para verificar possíveis associações entre os dados sociodemográficos e as médias dos autoconceitos nos momentos pré e pós-intervenção de carreira, conforme disposto nas Tabela 3 e 4. No momento pré-intervenção, o tempo de experiência profissional correlacionou-se significativamente com a média geral de autoeficácia ($r = 0,650, p < 0,01$), com a média geral de autoestima ($r = 0,703, p < 0,01$) e com a média geral de locus de controle interno ($r = 0,798, p < 0,01$). A média geral de autoeficácia correlacionou-se significativamente com a média geral de autoestima ($r = 0,435, p < 0,01$) e com a média geral de locus de controle interno ($r = 0,541, p < 0,01$). Além disso, a média geral de autoestima correlacionou-se significativamente com a média geral de locus de controle interno ($r = 0,730, p < 0,01$).

Já no momento pós-intervenção, o tempo de experiência profissional correlacionou-se significativamente com a média geral de autoeficácia ($r = 0,706, p < 0,01$), com a média geral de autoestima ($r = 0,454, p < 0,05$) e com a média geral de locus de controle interno ($r = 0,650, p < 0,01$). A média geral de autoeficácia correlacionou-se significativamente com a média geral de autoestima ($r = 0,785, p < 0,01$) e com a média geral de locus de controle interno ($r = 0,602, p < 0,01$). Além disso, a média geral de autoestima correlacionou-se significativamente com a média geral de locus de controle interno ($r = 0,662, p < 0,01$).

Tabela 3

Análises de Correlação de Pearson entre os Dados Sócio-Demográficos e as Médias Gerais dos Escores de Autoconceitos no Momento Pré-Intervenção

		Tempo de experiência profissional	Idade	Média geral de Autoeficácia	Média geral de Autoestima	Média geral de Locus de controle
Tempo de experiência	Pearson Correlation	1				

profissional	Sig.(2-tailed)					
Idade	Pearson Correlation	,959**	1			
	Sig.(2-tailed)	,000				
Média geral de Autoeficácia	Pearson Correlation	,650**,*	,685**	1		
	Sig.(2-tailed)	,002	,001	,001		
Média geral de Autoestima	Pearson Correlation	,703**	,666**	,435**	1	
	Sig.(2-tailed)	,001	,001	,055		
Média geral de Locus de controle	Pearson Correlation	,798**	,850**	,541**,*	,730**	1
	Sig.(2-tailed)	,000	,000	,014	,000	

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

Tabela 4

Análises de Correlação de Pearson entre os Dados Sócio-Demográficos e as Médias Gerais dos Escores de Autoconceitos no Momento Pós-Intervenção

		Tempo de experiência profissional	Idade	Média geral de Autoeficácia	Média geral de Autoestima	Média geral de Locus de controle
Tempo de experiência profissional	Pearson Correlation	1				
	Sig.(2-tailed)					
Idade	Pearson Correlation	,959**	1			
	Sig.(2-tailed)	,000				
Média geral de Autoeficácia	Pearson Correlation	,706**	,622**	1		
	Sig.(2-tailed)	,001	,003			

Média geral de Autoestima	Pearson Correlation	,454*	,403	,785**	1	
	Sig.(2-tailed)	,044	,078	,000		
Média geral de Locus de controle	Pearson Correlation	,650**	,685**	,602**	,662**	1
	Sig.(2-tailed)	,002	,001	,005	,001	

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

6.2.3 Testes *T*

Foram realizados testes *t* de Student para amostras dependentes com o objetivo de comparar os escores de autoconceitos dos grupos de mentoras e mentorandas nos momentos pré e pós-intervenção de carreira. Também foi realizado o teste *t* de Student para amostras independentes, no intuito de investigar em que medida os escores de autoconceitos se diferenciavam nos grupos entre si. Para ambos foi utilizado um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias.

Os testes *t* de Student para amostras dependentes (Tabelas 5 e 6) demonstraram que, com relação às mentoras, não houve diferenças estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno nos momentos pré e pós-intervenção de carreira. No entanto, os resultados demonstraram que as mentorandas tiveram variações estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno nos momentos pré e pós-intervenção.

Tabela 5

Resultados do Teste t para Amostras Dependentes para Autoconceitos de Mentoradas no Pré e Pós-Intervenção

	Escore Mentoradas		Estatística do teste t				
	M	DP	t	Gl	Valor-p	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia pré e pós-intervenção	,514	,587	,277	9	,788	-,368	,471
Autoestima pré e pós-intervenção	,042	,567	,239	9	,816	-,362	,448
Lócus de controle pré e pós-intervenção	-,008	,241	-,110	9	,915	-,180	,164

Tabela 6

Resultados do Teste t para Amostras Dependentes para Autoconceitos de Mentoradas no Pré e Pós-Intervenção

	Escore Mentoradas		Estatística do teste t				
	M	DP	t	Gl	Valor-p	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia pré e pós-intervenção	-1,04	,725	-4,565	9	,001	-1,566	-,528
Autoestima pré e pós-intervenção	-,474	,403	-3,717	9	,005	-,762	-,185
Lócus de controle pré e pós-intervenção	-,340	,284	-3,789	9	,004	-,544	-,137

Quanto aos testes *t* de Student para amostras independentes (Tabelas 7 e 8), os resultados indicaram que no momento pré-intervenção as mentoradas tiveram escores estatisticamente maiores em autoeficácia, autoestima e lócus de controle interno do que as mentoradas. Já no momento pós-intervenção, as mentoradas tiveram escores estatisticamente

maiores em autoeficácia e locus de controle interno. Nesse caso, não houve variação sistemática nos escores de autoestima.

Tabela 7

Resultados do Teste t para Amostras Independentes para Autoconceitos entre Mentoradas e Mentoradas no Pré-Intervenção

	Teste de Levene		Estatística do teste t				
	F	Sig	t	Valor-p	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia pré-intervenção	3,514	,077	2,259	,037	,221	,015	,428
Autoestima pré-intervenção	3,552	,076	5,134	,000	,720	,425	1,014
Locus de controle pré-intervenção	,909	,353	5,384	,000	,554	,337	,770

Tabela 8

Resultados do Teste t para Amostras Independentes para Autoconceitos entre Mentoradas e Mentoradas no Pós-Intervenção

	Teste de Levene		Estatística do teste t				
	F	Sig	t	Valor-p	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior
Autoeficácia pós-intervenção	,178	,678	2,797	0,12	,731	,182	1,280
Autoestima pós-intervenção	,598	,449	1,077	,296	,202	-,192	,598
Locus de controle pós-intervenção	3,514	,077	2,259	,037	,221	,015	,428

6.3 Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar o impacto de uma intervenção de carreira nos níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle de mulheres em STEM. Para tanto, a intervenção, realizada no formato de um programa de mentoria, propôs-se a capacitar as mulheres que atuam em ambientes predominantemente masculinos acerca de como iniciar e consolidar a carreira, como ascender profissionalmente, como conciliar os planos pessoais com a vida profissional e demonstrar como amadurecer profissionalmente e superar os próprios desafios. Entende-se que capacitar as mulheres a lidarem com estas questões pode promover o desenvolvimento de autoconceitos que impactam a escolha, a permanência e a ascensão de carreira nos campos STEM. Estudiosos da área (Feeney, 2006; Tharanou, 2005) tem argumentado que a mentoria é uma atividade valiosa para o desenvolvimento de carreira de mulheres.

A partir dos resultados, pôde-se verificar que a participação em uma intervenção de carreira apresentou impacto nos níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno das mulheres. As médias gerais dos autoconceitos (autoeficácia, autoestima e locus de controle interno) no momento pré-intervenção de carreira foram menores quando comparadas às médias gerais dos autoconceitos no momento pós-intervenção. No entanto, o teste *t* de Student para amostras dependentes demonstrou que, com relação às mentoras, não houve diferenças estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno nos momentos pré e pós-intervenção de carreira. Porém, os resultados demonstraram que as mentorandas apresentaram variações estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno nos momentos pré e pós-intervenção.

Uma possível interpretação para estes resultados é que o programa de mentoria, ao capacitar as mulheres a lidarem com questões-chave para o desenvolvimento de carreira, pode

ter proporcionado um senso de eficácia maior para enfrentamento dos desafios de carreira, estimulando suas percepções de competência e, com isso, melhorado suas autoavaliações. No estudo de Parker, Hall & Kran (2008), por exemplo, estudantes que passaram pela experiência de mentoria relataram uma maior assertividade para lidar com mudanças, uma melhoria na autoconfiança e no desenvolvimento de habilidades comportamentais, entre outros resultados positivos. Similarmente, o estudo de Stoeger, Duan, Schirner, Greindl & Ziegler (2013) demonstrou que um programa de mentoria *online* é uma medida apropriada para promover o desenvolvimento de meninas em STEM, pois produziu mudanças positivas no conhecimento de tópicos e empregos em STEM, no interesse por domínios STEM e na autoavaliação das próprias competências em STEM.

Especificamente a respeito das mentorandas, o programa proporcionou um contato próximo com mulheres mais experientes, que atuaram como modelos de profissionais femininos a serem seguidos, o que pode ter aumentado o senso de pertencimento das mentorandas nos campos STEM, já que o público masculino ocupa a maior parte dessas profissões. Com relação às mentoras, o programa de mentoria não promoveu um aumento significativo nos escores de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno, talvez pelo fato de que essas mulheres já tivessem níveis maiores de autoconceitos, seja porque provavelmente já superaram muitas barreiras para que pudessem persistir nessas carreiras em STEM e isso repercutiu de maneira positiva em suas autoavaliações, seja porque o programa é mais voltado para o desenvolvimento das mentorandas.

Outro achado relevante é que o tempo de experiência profissional correlacionou-se significativamente, de forma positiva, com a média geral de autoeficácia, autoestima e locus de controle interno. Corroborando com este resultado, o teste *t* de Student para amostras independentes indicou que no momento pré-intervenção as mentoras tiveram escores estatisticamente maiores em autoeficácia, autoestima e locus de controle interno do que as

mentorandas e, no momento pós-intervenção, as mentoras tiveram escores estatisticamente maiores em autoeficácia e locus de controle interno, não havendo variação sistemática nos escores de autoestima. Logo, é possível dizer que o tempo de experiência profissional é importante para o desenvolvimento de autoconceitos, o que justifica as médias menores das mentorandas nessas pontuações, principalmente no momento pré-intervenção, indicando também a importância de programas de mentoria para que mulheres mais jovens consigam persistir e ter sucesso em suas carreiras.

Uma mentoria exclusivamente feminina contribui para proporcionar uma rede de apoio entre mulheres ainda no início de carreira e mulheres mais experientes. Programas de mentoria que apresentam modelos de mulheres bem sucedidas em suas carreiras e permitem que as menos experientes contem com o seu suporte, proporcionam direcionamento para que estas lidem com os obstáculos que surgirão em suas profissões (Besnoy & McDaniel, 2016; Zorman, Rachmel & Bashan, 2016). Isto é, há a possibilidade de que as mentorandas explorem os caminhos a serem seguidos a partir da trajetória das mentoras, trazendo assim, uma perspectiva mais realista e assertiva do mercado de trabalho e das possibilidades de atuação.

Além disso, estudos têm demonstrado que a função exemplar de modelos femininos em STEM provoca mudanças positivas nas mentorandas em várias aspectos: estabelecimento de metas, crenças de sucesso, autoconceito, atitudes e estereótipos (Cheryan, Drury, & Vichayapai, 2012; Stout, Dasgupta, Hunsinger, & McManus, 2011). A mentoria pode, portanto, ser considerada um recurso importante para o avanço de carreira de mulheres em ambientes predominantemente masculinos.

Por último, é importante relatar que, neste estudo, as médias gerais dos autoconceitos correlacionaram-se significativamente e de forma positiva entre si. Isso pode indicar a necessidade de se elaborar estratégias para o desenvolvimento desses autoconceitos, que são

fundamentais para a escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM. Os estereótipos de gênero, os estímulos sociais e falta de representatividade feminina contribuem para que as mulheres não se percebam como capazes de se desenvolverem nessas profissões. Nesse sentido, o programa de mentoria demonstrou ser uma estratégia pertinente, pois pode estimular o desenvolvimento de competências e autopercepções que resultam em melhores resultados de carreira. Conforme apontado por Amelink (2009) e Dawson, Bernstein & Bekki (2015), uma mentoria pode fornecer apoio psicossocial e de carreira para mulheres nos campos STEM, auxiliando-as no enfrentamento das barreiras de gênero.

Diante disso, pode-se dizer que a pesquisa contribuiu com a apresentação de uma possibilidade de intervenção que se demonstrou assertiva para o desenvolvimento de autoconceitos importantes para a carreira e que pode ser fundamental para aumentar a representatividade feminina nos campos STEM. Escolas, universidades, organizações e orientadores de carreira poderiam adotar programas de mentoria para apoiar meninas e mulheres em suas trajetórias e perspectivas de carreira. Sabe-se que quanto mais o autoconceito estiver vinculado a um determinado domínio, mais provável é que se estabeleça uma relação entre o autoconceito e o comportamento nesse domínio (Fenning & May, 2013). Mulheres podem e precisam se sentir competentes em profissões STEM para que persistam e tenham sucesso em suas carreiras.

6.4 Conclusão

Essa pesquisa analisou o impacto de uma intervenção de carreira nos níveis de autoeficácia, autoestima e locus de controle de mulheres em STEM. Os resultados indicam que a participação em um programa de mentoria gerou diferenças estatisticamente significativas nos escores de autoeficácia, autoestima e locus de controle nas mentorandas, mas que o mesmo não foi observado nas mentoras.

Para as mentorandas, o programa de mentoria pode ter estimulado suas percepções de competência e seu senso de pertencimento aos campos STEM e, com isso, melhorado suas autoavaliações. Já com relação às mentoras, o programa de mentoria não promoveu um aumento significativo nos escores de autoeficácia, autoestima e lócus de controle, talvez porque essas mulheres já tivessem níveis maiores de autoconceitos, ou porque o programa é mais voltado para o desenvolvimento das mentorandas.

Além disso, os resultados apontam que o tempo de experiência profissional demonstrou ser um fator importante para o desenvolvimento de autoconceitos, o que justifica as médias menores das mentorandas nessas pontuações, principalmente no momento pré-intervenção de carreira. Isto pode indicar a necessidade de se elaborar estratégias para que mulheres mais jovens consigam persistir e ter sucesso em suas carreiras, principalmente em ambientes predominantemente masculinos. Nesse sentido, o programa de mentoria revelou-se um recurso importante, pois pode estimular o desenvolvimento de competências e autopercepções que resultam em melhores resultados na carreira.

No entanto, algumas limitações da pesquisa devem ser apontadas. Em primeiro lugar, entende-se que a amostra utilizada é pequena para que os resultados desta pesquisa sejam generalizados para o público em questão. Em outras palavras, a pesquisa comportou-se como um estudo de caso que apresentou uma possibilidade de atuação frente aos desafios enfrentados por mulheres em profissões predominantemente masculinas. Em segundo lugar, entende-se que a pesquisa não avaliou os resultados do programa de mentoria a longo prazo, para verificar se estes se sustentam com o passar do tempo.

Deste modo, recomenda-se que pesquisas futuras abarquem amostras maiores para que o público de pesquisa consiga ser devidamente representado no estudo e os resultados consigam ser reproduzidos em contextos diferentes. Além disso, para avaliar se os resultados alcançados com o programa de mentoria perduraram com o tempo, recomenda-se para

pesquisas futuras a utilização de medidas a médio e longo prazo, a fim de atestar a estabilidade dos resultados encontrados.

Por fim, conclui-se que a pesquisa apresentou um programa de mentoria eficiente para o desenvolvimento de autoconceitos importantes para a carreira de mulheres. Escolas, universidades, organizações e orientadores de carreira podem adotar programas de mentoria para suportar meninas e mulheres em suas trajetórias profissionais, o que pode contribuir para o aumento da representatividade feminina em STEM.

7. Considerações finais

O objetivo geral desta dissertação consistiu em verificar a influência dos autoconceitos para a escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM), bem como analisar o impacto de uma intervenção de carreira nos autoconceitos de mulheres nessas profissões. A partir do Estudo 1, foi possível realizar um mapeamento do referencial teórico da área e identificar quais são as lacunas de pesquisa remanescentes. Verificou-se que há poucos estudos que discutem a influência dos autoconceitos nas etapas de permanência e ascensão de mulheres em STEM.

Com base nesses resultados, foi possível delinear a proposta de pesquisa do Estudo 2, que teve como objetivo analisar a influência da percepção de autoeficácia, autoestima e locus de controle na permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM. A realização do Estudo 2 possibilitou um entendimento mais extensivo do impacto dos autoconceitos em indicadores de permanência e ascensão feminina nesses campos.

Sendo assim, realizou-se mais um estudo com o objetivo de analisar um dos possíveis recursos para o desenvolvimento de autoconceitos importantes para a carreira, que pode contribuir para a escolha, permanência e ascensão de mulheres em profissões predominantemente masculinas. O Estudo 3 teve como objetivo analisar o impacto de uma

intervenção de carreira na autoeficácia, na autoestima e no locus de controle de mulheres em STEM. Através do Estudo 3, verificou-se que um programa de mentoria apresenta-se como uma possibilidade de intervenção que pode preparar as mulheres para lidarem com questões de carreira e, com isso, propiciar o desenvolvimento de seus autoconceitos.

Desse modo, pode-se dizer que os três estudos realizados se complementam ao abordarem diferentes aspectos do problema de pesquisa. O mapeamento do referencial teórico de um campo do conhecimento, a proposta de um novo estudo para ampliar a compreensão sobre o fenômeno e, por fim, a análise de uma intervenção específica para o contexto, contribuíram para o alcance do objetivo geral da dissertação.

Por fim, conclui-se que esta dissertação colaborou para a ampliação do conhecimento acerca do impacto de autoconceitos para a escolha, permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM e de como o desenvolvimento de autoconceitos pode ser uma alternativa para o enfrentamento de barreiras que ainda perduram no mundo do trabalho e que, muitas vezes, impedem que mulheres persistam e alcancem o sucesso em suas carreiras, principalmente em áreas predominantemente masculinas.

No entanto, algumas reflexões ainda podem ser realizadas: como, de fato, medir permanência e ascensão de carreira de mulheres em áreas predominantemente masculinas? No Estudo 1 foi verificado que há poucas pesquisas que discutem as etapas de permanência e ascensão de carreira de mulheres em STEM. No Estudo 2, por exemplo, foram utilizados dados demográficos como indicadores de permanência e ascensão feminina nesses campos. Acredita-se que a falta de instrumentos que mensuram essas etapas de carreira pode dificultar a pesquisa com mulheres nesses contextos. Sendo assim, como agenda de pesquisas futuras, sugere-se a elaboração de instrumentos que mensuram a permanência e ascensão de carreira de mulheres, o que permitiria uma coleta de dados mais eficiente e um melhor levantamento de informações sobre esse público nas mais diversas profissões STEM.

Referências

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 53-62. doi:10.1016/j.jvb.2008.10.005.
- Abele, A. E., Spurk, D., & Volmer, J. (2011). The construct of career success: Measurement issues and an empirical example. *Journal for Labour Market Research, 43*, 196-306. doi: 10.1007/s12651-010-0034-6.
- Algadheeb, N. A. (2015). Professional/Career Orientation, Awareness, And Their Relationship To Locus Of Control. *Journal of College Teaching & Learning, 12*(1), 13-38. doi:10.19030/tlc.v12i1.9067.
- Amelink, C. (2009). Mentoring and Women in Engineering. *Apply Research to Practice (ARP) Resources*, 1-15.
- Andrews, P. H. (1987). Gender Differences in Persuasive Communication and Attribution of Success and Failure. *Human Communication Research, 13*(3), 372-385. doi:10.1111/j.1468-2958.1987.tb00110.x.
- Antill, J. K., & Cunningham, J. D. (1980). The relationship of masculinity, femininity and androgyny to self-esteem. *Australian Journal of Psychology, 32*(3), 195-207. doi:10.1080/00049538008254689.
- Arnold, J., & Cohen, L. (2008). The psychology of careers in industrial and organizational settings: A critical but appreciative analysis. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford, *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1-44). New York: John Wiley & Sons.
- Ataç, L. O., Dirik, D., & Tetik, H. T. (2017). Predicting career adaptability through self-esteem and social support: A research on young adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 18*(1), 45-61. doi:10.1007/s10775-017-9346-1.

- Axelrod, R. H. (2016). Leadership and Self-Confidence. *Leadership Today*, 297-313. doi:10.1007/978-3-319-31036-7_17
- Azibo, M., & Unumb, T. C. (1980). *The Mature Woman's Back-to-work Book*. Chicago: Contemporary Books.
- Babic, A., & Hansez, I. (2021). The Glass Ceiling for Women Managers: Antecedents and Consequences for Work-Family Interface and Well-Being at Work. *Frontiers in Psychology*, 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.618250.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran, *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 1-26. doi:10.1111/1467-839X.00024.
- Barth, J. M., Guadagno, R. E., Rice, L., Eno, C. A., & Minney, J. A. (2015). Untangling Life Goals and Occupational Stereotypes in Men's and Women's Career Interest. *Sex Roles*, 73(11-12), 502-518. doi:10.1007/s11199-015-0537-2.
- Belo, R. P. (2010). *Gênero e profissão: análise da justificativa sobre as profissões socialmente adequadas para homens e mulheres*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.
- Bernardi, R. A. (2013). The Relationships Among Locus of Control, Perceptions of Stress, and Performance. *Journal of Applied Business Research*, 13(4), 1-8. doi:10.19030/jabr.v13i4.5736.
- Bernstein, B. L., & Russo, N. F. (2008). Explaining too few women in academic science and engineering careers: A psychosocial perspective. In M. Paludi (Series Ed.), *The*

- psychology of women at work: Challenges and solutions for our female workforce: Obstacles and the identity juggle* (pp. 1-33). Westport, CT: Praeger Press.
- Besnoy, K. D., & McDaniel, S. C. (2016). Going up in dreams and esteem: Cross-age mentoring to promote leadership skills in high school-age gifted students. *Gifted Child Today, 39*(1), 18-30. doi:10.1177/1076217515613386.
- Bilgin, S. L. (2007). An investigation on the relationship between work locus of control and union commitment. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 7*(1), 39-52.
- Bleidorn, W., Denissen, J., Gebauer, J., Arslan, R., Rentfrow, P., Potter, J., & Gosling, S. (2016). Age and Gender Differences in Self-Esteem – A Cross-Cultural Window. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*(3), 396-410. doi:10.1037/pspp0000078.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1-40. doi:10.1023/a:1021302408382.
- Brindorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences and protective factors. *Journal of Adolescent Health, 37*, 194-201. doi:10.1016/j.jadohealth.2004.08.012.
- Bullock-Yowell, E., McConnell, A. E., & Schedin, E. A. (2014). Decided and Undecided Students: Career Self-Efficacy, Negative Thinking, and Decision-Making Difficulties. *NACADA Journal, 34*(1), 22-34. doi:10.12930/NACADA-13-016.
- Carvalho, C. C. B. (2016). *Equidade de gênero na ciência? Um estudo sobre as pesquisadoras bolsistas de produtividade da Universidade Federal de São Carlos*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Casagrande, L. S., & Carvalho, M. G. (2006). Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. Recuperado de: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-2066--Int.pdf>
- Castro, S. M., & Armitage-Chan, E. (2017). Career aspiration in UK veterinary students: the influences of gender, self-esteem and year of study. *Veterinary Record*, *179*(16). doi:10.1136/vr.103812.
- Cejka, M. A., & Eagly, A. H. (1999). Gender-Stereotypic Images of Occupations Correspond to the Sex Segregation of Employment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*(4), 413-423. doi:10.1177/0146167299025004002.
- Cheryan, S., Drury, B. J., & Vichayapai, M. (2012). Enduring Influence of Stereotypical Computer Science Role Models on Women's Academic Aspirations. *Psychology of Women Quarterly*, *37*(1), 72-79. doi: 10.1177/0361684312459328.
- Chiu, L. H. (1990). The Relationship of Career Goal and Self-Esteem Among Adolescents. *Adolescence*, *25*(99), 593-597.
- Chusmir, L. H., & Koberg, C. S. (1991). Relationship Between Self-Confidence and Sex Role Identity Among Managerial Women and Men. *The Journal of Social Psychology*, *131*(6), 781-790. doi:10.1080/00224545.1991.9924665.
- Chusmir, L. H., Koberg, C. S., & Stecher, M. D. (1992). Self-Confidence of Managers in Work and Social Situations: A Look at Gender Differences. *Sex Roles*, *26*(11-12), 497-512. doi:10.1007/bf00289871.
- Coleta, D., Machado, L., Oliveira, D., Sposito, L., & Gonçalves, C. (2002). Percepções e sentimentos diante da empregabilidade. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, *6*(1).

- Collins, B. (1985). Psychosocial implications of sex differences in attitudes toward computers: Results of a survey. *International Journal of Women's Studies*, 8(3), 207-213.
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., Guimarães, C. A., & GERS-Rio. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Bras. Cir*, 34(6), 428-431.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730. doi:10.1086/321299.
- Costa, F. A. (2018). Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 3(6), 434-452.
- Dawson, A. E., Bernstein, B. L., & Bekki, J. M. (2015). Providing the Psychosocial Benefits of Mentoring to Women in STEM: CareerWISE as an Online Solution. *New Directions for Higher Education*, 2015(171), 53-62. doi:10.1002/he.20142.
- Dela Coleta, M. F. (1987). Escala multidimensional de locus de controle de Levenson. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39(2), 79-97.
- Diemer, M. A., & Ali, S. R. (2009). Integrating Social Class Into Vocational Psychology: Theory and Practice Implications. *Journal of Career Assessment*, 17(5), 247-265. doi:10.1177/1069072708330462.
- Dogan, H., & Bacanli, F. (2012). The effect of a career decision-making group guidance program on career decision-making difficulties. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 912-916.
- Duffy, R. D. (2010). Sense of Control and Career Adaptability Among Undergraduate Students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420-430. doi:10.1177/1069072710374587.

- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders. *Psychological Review*, *109*(3), 573-598. doi:10.1037/0033-295X.109.3.573.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, *139*(2), 441-476. doi: 10.1037/a0029279.
- Ehrich, L. C. (2008). Mentoring and women managers: another look at the field. *Gender in Management: An International Journal*, *23*(7), 469-483. doi:10.1108/17542410810908839.
- Ehrlinger, J., & Dunning, D. (2003). How Chronic Self-Views Influence (and Potentially Misdial) Estimates of Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(1), 5-17. doi:10.1037/0022-3514.84.1.5.
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, *69*(1), 275-298. doi:10.1146/annurev-psych-122216-011719.
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2017). The Impact of Gender Stereotypes on the Self-Concept of Female Students in STEM Subjects with an Under-Representation of Females. *Frontiers in Psychology*, *8*(703). doi:10.3389/fpsyg.2017.00703.
- Estrada, M., Hernandez, P. R., & Schultz, P. W. (2018). A Longitudinal Study of How Quality Mentorship and Research Experience Integrate Underrepresented Minorities into STEM Careers. *CBE-Life Sciences Education*, *17*(1), ar9, 1-17. doi:10.1187/cbe.17-04-0066.
- Faria, L., & Azevedo, Â. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *14*(29), 265-276. doi:10.1590/s0103-863x2004000300003.

- Feeney, M. K. (2006). Mentoring women in the public sector: expectations and realities. *International Journal of Learning and Change*, 1(4), 381-406.
- Fenning, B. E., & May, L. N. (2013). "Where there is a will, there is an A": examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students' current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education*, 16(4), 635-650. doi:10.1007/s11218-013-9228-4.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902. doi:10.1037/0022-3514.82.6.878.
- Fontaine, A. M. (1991). O Conceito de Si Próprio no Ensino Secundário: Processo de Desenvolvimento Diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, 35(3), 105-112.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., & Asulin-Peretz, L. (2011). Emotional and Personality-Related Aspects of Career Decision Making Difficulties: Facets of Career Indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 3-20. doi:10.1177/1069072710382525.
- Gomes, N. A. S. (2014). *Auto-estima, Auto-eficácia, e Empregabilidade Subjectiva em Empregados, Desempregados, e Estudantes do Ensino Superior*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Gordon, C. P. (1996). Adolescent decision making: A broadly based theory and its application to the prevention of early pregnancy. *Adolescence*, 31(123), 561.

- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*(6), 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545.
- Hardin, E. E., & Longhurst, M. O. (2016). Understanding the gender gap: Social cognitive changes during an introductory stem course. *Journal of Counseling Psychology, 63*(2), 233-239. doi:10.1037/cou0000119.
- Harter, S. (1990). Developmental Differences in the Nature of Self-Representations: Implications for the Understanding and Treatment of Maladaptive Behaviors. *Cognitive Therapy and Research, 14*(2), 113-142. doi:10.1007/BF01176205.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 505-570). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*(3), 385-419. doi:10.1016/j.jvb.2004.05.006.
- Heilman, M. E. (2001). Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Women's Ascent Up the Organizational Ladder. *Journal of Social Issues, 57*(4), 657-674. doi:10.1111/0022-4537.00234.
- Hentschel, T., Heilman, M. E., & Peus, C. V. (2019) The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Frontiers in Psychology, 10*(11). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00011.

- Higgins, M. C., Dobrow, S. R., & Chandler, D. (2008). Never quite good enough: The paradox of sticky developmental relationships for elite university graduates. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 207-224. doi:10.1016/j.jvb.2007.11.011.
- Hood, S. K., & Carter, M. M. (2008). A Preliminary Examination of Trauma History, Locus of Control, and PTSD Symptom Severity in African American Women. *Journal of Black Psychology, 34*(2), 179-191. doi:10.1177/0095798407310541.
- Howe-Walsh, L., & Turnbull, S. (2014). *Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology. Studies in Higher Education, 41*(3), 415-428. doi:10.1080/03075079.2014.929102.
- Huang, P., & Brainard, S. (2001). Identifying Determinants of Academic Self-Confidence Among Science, Math, Engineering, and Technology Students. *Journal for Women and Minorities in Science and Engineering, 7*(4), 315-337. doi:10.1615/JWOMENMINORSCIENENG.V7.I4.40.
- Hutz, C. S. (2000). Adaptação brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg. Manuscrito não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Huyse-Gaytandjieva, A., Groot, W., Pavlova, M., & Joling, C. (2015). Low self-esteem predicts future unemployment. *Journal of Applied Economics, 18*(2), 325-346. doi:10.1016/S1514-0326(15)30014-3.
- Kalantarkousheh, S. M., Mohagheghi, H., & Hosseini, S. M. (2013). Surveying the Relationship Between Locus of Control and Academic Achievement Among Students at Allameh Tabataba'i University. *International Journal of Physical and Social Sciences, 3*(12), 378-389.

- Kanfer, R., Wanberg, C., & Kantrowitz, T. (2001). Job Search and Employment: A Personally-Motivational Analysis and Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 837-855. doi:10.1037/0021-9010.86.5.837.
- Katz, S., Allbritton, D., Aronis, J., Wilson, C., & Soffa, M. L. (2006). Gender, Achievement, and Persistence in an Undergraduate Computer Science Program. *ACM SIGMIS Database, 37*(4), 42-57. doi:10.1145/1185335.1185344.
- Kavas, A. B. (2011). *Testing A Model of Career Indecision Among University Students Based On Social Cognitive Career Theory*. Tese de Doutorado. Middle East Technical University, Ankara.
- Keller, A., Meier, L., Gross, S., & Semmer, N. (2015). Gender differences in the association of a high quality job and self-esteem over time: A multiwave study. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 24*(1), 113-125. doi:10.1080/1359432X.2013.865118.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring Self-Esteem in Context: The Importance of Stability of Self-Esteem in Psychological Functioning. *Journal of Personality, 73*(6), 1569-1605. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x.
- Killy, K. E., & Borgen, W. A. (2000). Self-confidence and the re-entry experience for North American women. *International Journal for the Advancement of Counselling, 22*, 119-130. doi:10.1023/a:1005429615195.
- Kim, N.-R., & Lee, K.-H. (2018). The Effect of Internal Locus of Control on Career Adaptability: The Mediating Role of Career Decision-Making Self-Efficacy and Occupational Engagement. *Journal of Employment Counseling, 55*(1), 2-15. doi:10.1002/joec.12069.

- Kırdök, O., & Harman, E. (2018). High School Students' Career Decision-making Difficulties According to Locus of Control. *Universal Journal of Educational Research* 6(2), 242-248, doi:10.13189/ujer.2018.060205.
- Koberg, C. S. (1985). Sex and Situational Influences on the Use of Power: A Follow-Up Study. *Sex Roles*, 13(11/12), 625-639. doi:10.1007/BF00287299.
- Kobulnicky, H. A., & Dale, D. A. (2016). A community mentoring model for stem undergraduate research experiences. *Journal of College Science Teaching*, 45(6).
- Kricorian, K., Seu, M., Lopez, D., Ureta, E., & Equils, O. (2020). Factors influencing participation of underrepresented students in STEM fields: matched mentors and mindsets. *International Journal of STEM Education*, 7(16), 1-9. doi:10.1186/s40594-020-00219-2.
- Laranjeira, M. (2015). *A Formação Do Autoconceito Vocacional Em Contexto Acadêmico e Social*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lavoura, T., Castellani, A., & Machado, A. (2006). Olhar da psicologia do esporte sobre a autoconfiança e a autoeficácia em atletas de canoagem SLALOM: relação com o rendimento esportivo. In *Trabajo presentado en el XI Congreso de Educación Física y Ciencias del deporte de los países de lengua portuguesa*.
- Lease, S. H. (2004). Effect of Locus of Control, Work Knowledge, and Mentoring on Career Decision-Making Difficulties: Testing the Role of Race and Academic Institution. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 239-254. doi:10.1177/1069072703261537.
- Lee, Y. T., Tang, R., Minneyfield, A., Brantley, J., Chen, W. (2021). Ethnic Identity, Individual Identity, and Perceived Stress Correlated with Life Satisfaction of American College Students. *The Educational Review*, 5(12), 470-477. doi:10.26855/er.2021.12.003.

- Lenney, E., Gold, J., & Browning, C. (1983). Sex Differences in Self-Confidence: The Influence of Comparison to Others' Ability Level. *Sex Roles, 9*(9), 925-942. doi:10.1007/BF00290054.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 12-35. doi:10.1177/1069072705281364.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 750-754). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*(3), 397-404. doi:10.1037/h0035357.
- Lin, G. Y. (2016). Self-Efficacy Beliefs and Their Sources in Undergraduate Computing Disciplines: An Examination of Gender and Persistence. *Journal of Educational Computing Research, 53*(4), 540-561. doi:10.1177/0735633115608440.
- Lin, S. H., Wu, C. H., & Chen, L. H. (2014). Unpacking the role of self-esteem in career uncertainty: A self-determination perspective. *The Journal of Positive Psychology, 10*(3), 231-239. doi: 10.1080/17439760.2014.950178.
- Liu, Y., Lou, S., & Shih, R. (2014). The investigation of STEM Self-Efficacy and Professional Commitment to Engineering among female high school students. *South African Journal of Education, 34*(2), 1-15. doi:10.15700/201412071216.
- Long, V. O. (1986). Relationship of Masculinity to Self-Esteem and Self-Acceptance in Female Professionals, College Students, Clients, and Victims of Domestic Violence.

- Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(3), 323-327.
doi:10.1037/0022-006x.54.3.323.
- Magnusson, C., & Nermo, M. (2018). From childhood to young adulthood: the importance of self-esteem during childhood for occupational achievements among young men and women. *Journal of Youth Studies*, 1-19. doi:10.1080/13676261.2018.1468876.
- Malcarne, V. L., Drahota, A., & Hamilton, N. A. (2005). Children's Health-Related Locus of Control Beliefs: Ethnicity, Gender, and Family Income. *Children's Health Care*, 34(1), 47-59. doi:10.1207/s15326888chc3401_4.
- Marecek, J., & Frasch, C. (1977). Locus of Control and College Women's Role Expectations. *Journal of Counseling Psychology*, 24(2), 132-136. doi:10.1037/0022-0167.24.2.132.
- Marshall, J. (1984). *Women Managers: Travellers in a Male World*. Chichester: John Wiley & Sons Ltda.
- Martin, C. L., Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100511.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247-264. doi:10.1016/j.jvb.2007.06.003.
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Glenview: Scott Foresman.
- McNeely Cobham, B. A., & Patton, L. D. (2015). Self-Will, Power, and Determination: A Qualitative Study of Black Women Faculty and the Role of Self-Efficacy. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 8(1), 29-46. doi:10.1080/19407882.2014.987084.
- Messersmith, E. E., Garrett, J. L., Davis-Kean, P. E., Malanchuk, O., & Eccles, J. S. (2008). Career Development From Adolescence Through Emerging Adulthood: Insights From

- Information Technology Occupations. *Journal of Adolescent Research*, 23(2), 206-227. doi:10.1177/0743558407310723.
- Millar, R., & Shevlin, M. (2007). The Development and Factor Structure of a Career Locus of Control Scale for Use With School Pupils. *Journal of Career Development*, 33(3), 224-249. doi:10.1177/0894845306296643.
- National Science Foundation. (2019). Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering. Acedido em 14 de maio de 2022 em <https://nces.nsf.gov/pubs/nsf19304/>
- Nejabati, N. (2015). The Effects of Teaching Self-regulated Learning Strategies and Locus of Control Training on EFL Students' Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1343-1348. doi:10.17507/jltr.0606.23.
- Nejati, M., Abedi, A., Aghaei, A., & Mohammadi, M. (2012). The relationship between locus of control with the academic performance of the M.A. students by considering the role of life quality and satisfaction with life. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), 254-263.
- Nogueira, M. A. G. (2012). *Competência Social em Contexto de Carreira e Autoconceito*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria, Leiria.
- Nuga, O. A. (2013). *An Exploration of the Perceived Academic Self Efficacy and Locus of Control of Urban African American Students with Learning Disabilities*. Tese de Doutorado. Wayne State University, Detroit.
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42.
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2009). Modelo sócio-cognitivo para a escolha de carreira: o papel da auto-eficácia e de outras variáveis relevantes. *ETD - Educação Temática Digital*, 10(esp), 16-35. doi:10.20396/etd.v10in.esp..933.

- Olinto, G. (2011). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, 5(1), 68-77.
- Oliveira, J. M., & Amâncio, L. (2002). Liberdades condicionais: O conceito de papel sexual revisitado. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 40, 45-61.
- Oliveira-Silva, L., & Boffi, L. (2021). Enfrentando as Estatísticas: Estratégias para a Permanência de Mulheres em STEM. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(spe), 1-27. doi:10.36298/gerais202114e16922.
- Organização Internacional do Trabalho. (2018). In: Nações Unidas Brasil. Acedido em 28 de fevereiro de 2021 em <https://brasil.un.org/pt-br/79338-oit-participacao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho-ainda-e-menor-que-dos-homens>.
- Organização das Nações Unidas. (2019). In: Nações Unidas Brasil. Acedido em 28 de fevereiro de 2021 em <https://brasil.un.org/pt-br/82500-desigualdades-de-genero-afastam-mulheres-e-meninas-da-ciencia-dizem-especialistas>.
- Orth, U., & Robins, W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387. doi:10.1177/0963721414547414.
- Parameswari, J., & Shamala, K. (2012). Academic Motivation and Locus of Control Among Engineering Students. *Journal of Psychosocial Research*, 7(1), 159-167.
- Park, H., Behrman, J. R., & Choi, J. (2013). Causal effects of single-sex schools on college entrance exams and college attendance: Random assignment in Seoul high schools. *Demography*, 50(2), 447-469. doi:10.1007/s13524-012-0157-1.
- Park, I.-J., Kim, M., Kwon, S., & Lee, H.-G. (2018). The Relationships of Self-Esteem, Future Time Perspective, Positive Affect, Social Support, and Career Decision: A

- Longitudinal Multilevel Study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2018.00514.
- Parker, P., Hall, D. T., & Kran, K. (2008). Peer Coaching: A Relational Process for Accelerating Career Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 487-503. doi:10.5465/AMLE.2008.35882189.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM-IBAPP.
- Perry, J. C., Liu, X., & Griffin, G. C. (2010). The Career Locus of Control Scale for Adolescents: Further Evidence of Validity in the United States. *Journal of Career Development*, 38(2), 167-185. doi:10.1177/0894845310372616.
- Pickering, G. S., & Galvin-Schaefer, K. (1988). An Empirical Study of Reentry Women. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 298-303. doi:10.1037/0022-0167.35.3.298.
- Pillaud, V., Rigaud, D., & Clémence, A. (2015). The Influence of Chronic and Situational Social Status on Stereotype Susceptibility. *PLOS ONE*, 10(12), 1-15. doi:10.1371/journal.pone.0144582.
- Preston, A. E. (2004). *Leaving science: Occupational exit from science careers*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Raelin, J. A., Bailey, M. B., Hamann, J., Pendleton, L. K., Reisberg, R., & Whitman, D. L. (2014). The Gendered Effect of Cooperative Education, Contextual Support, and Self-Efficacy on Undergraduate Retention. *Journal of Engineering Education*, 103(4), 599-624. doi:10.1002/jee.20060.
- Rissi, N. C., Carvalho, A. M. C., & Rachid, A. (2018). As atividades de extensão sob a ótica das relações de gênero: um estudo em uma universidade pública. *Cadernos Pagu*, 54. doi:10.1590/18094449201600540015.

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global Self-Esteem Across the Life Span. *Psychology and Aging, 17*(3), 423-434. doi:10.1037/0882-7974.17.3.423.
- Robnett, R. D. (2015). Gender Bias in STEM Fields: Variation in Prevalence and Links to STEM Self-Concept. *Psychology of Women Quarterly, 40*(1), 65-79. doi:10.1177/0361684315596162.
- Rosa, K., & Silva, M. R. G. (2015). Feminismos E Ensino De Ciências: Análise De Imagens De Livros Didáticos De Física. *Revista Gênero, 16*(1), 83-104. doi:10.22409/rg.v16i1.747.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28. doi:10.1037/h0092976.
- Rudman, L. A., & Phelan, J. E. (2010). The Effect of Priming Gender Roles on Women's Implicit Gender Beliefs and Career Aspirations. *Social Psychology, 41*(3), 192-202. doi:10.1027/1864-9335/a000027.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and Personality-Related Aspects of Career-Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment, 16*(4), 403-424. doi:10.1177/1069072708318900.

- Sassen, G. (1980). Success Anxiety in Women: A Constructivist Interpretation of its Source and its Significance. *Harvard Educational Review*, 50(1), 13-24. doi:10.17763/haer.50.1.w383k5420r684134.
- Savickas, M. L. (2013). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work* (2ª edição, pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Sax, L. J. (1992, outubro). Self-Confidence in Math: How and Why do Men and Women Differ During the College Years?. In: *Association for the Study of Higher Education*, Minneapolis.
- Schaefer, K. G., Epperson, D. L., & Nauta, M. M. (1997). Women's Career Development: Can Theoretically Derived Variables Predict Persistence in Engineering Majors. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), 173-183. doi:10.1037/0022-0167.44.2.173.
- Serin, N. B., Serin, O., & Şahin, F. S. (2010). Factors affecting the locus of control of the university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 449-452. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.041.
- Shannak, R. O., & Al-Taher, A. (2012). Factors affecting Work Locus of Control: An Analytical and Comparative Study. *Jordan Journal of Business Administration*, 8(2), 373-389.
- Shapiro, M., & Fitzsimmons, G. (1991). Women Preparing to Re-Enter the Workforce. *Canadian Journal of Counselling*, 25(4), 510-519. doi:10.7939/R3V11VV8R.
- Sharma, M. D., Bewes, J. (2011). Self-monitoring: Confidence, academic achievement and gender differences in physics. *Journal of Learning Design*, 4(3), 1-13.
- Simões, J., & Amâncio, L. (2004). Gênero e enfermagem: Um estudo sobre a minoria masculina. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 44, 71-81.

- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, *8(1)*, 102-106. doi:10.1590/s1679-45082010rw1134.
- Sperling, L. (1991). Can the Barriers be Breached? Mature Women's Access to Higher Education. *Gender and Education*, *3(2)*, 199-213. doi:10.1080/0954025910030206.
- Stitt-Gohdes, W. L. (1997). *Career development: Issues of gender, race and class*. Columbus: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Stocks, A., April, K. A., & Lynton, N. (2012). Locus of control and subjective well-being – a cross-cultural study. *Problems and Perspectives in Management*, *10(1)*, 17-25.
- Stoeger, H., Duan, X., Schirner, S., Greindl, T., & Ziegler, A. (2013). The effectiveness of a one-year online mentoring program for girls in STEM. *Computers & Education*, *69*, 408-418. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.032.
- Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, *100(2)*, 255-270. doi:10.1037/a0021385.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*, 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Taskinen, P. H., Schütte, K., & Prenzel, M. (2013). Adolescents' motivation to select an academic science-related career: the role of school factors, individual interest, and science self-concept. *Educational Research and Evaluation*, *19(8)*, 717-733. doi:10.1080/13803611.2013.853620.
- Teixeira, M. A. (2010). *Escalas de Desenvolvimento Vocacional: Relatório preliminar*. Manuscrito não publicado.

- Teixeira, M. A., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2019). Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: Construção, Características Psicométricas e Modelo das Respostas Adaptativas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 19(3)*, 703-712. doi:10.17652/rpot/2019.3.16557.
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2016). Will I Fit in and Do Well? The Importance of Social Belongingness and Self-Efficacy for Explaining Gender Differences in Interest in STEM and HEED Majors. *Sex Roles, 77(1-2)*, 86-96. doi:10.1007/s11199-016-0694-y.
- Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J., & Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior, 59(3)*, 326-341. doi:10.1006/jvbe.2001.1804.
- Tharanou, P. (2005). Does mentor support increase women's career advancement more than men's? The differential effects of career and psychosocial support. *Australian Journal of Management, 30(1)*, 77-109. doi:10.1177/031289620503000105.
- Tomás, J. M., Oliver, A., Galiana, L., Sancho, P., & Lila, M. (2013). Explaining method effects associated with negatively worded items in trait and state global and domain-specific self-esteem Scales. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 20*, 299-313. doi: 10.1080/10705511.2013.769394.
- Tsui, L. (1998). The Effects of Gender, Education, and Personal Skills Self-Confidence on Income in Business Management. *Sex Roles, 38(5/6)*, 363-373. doi:10.1023/a:1018701704103.
- Van Vianen, A. E. M., Klehe, U. C., Koen, J., & Dries, N. (2012). Career adapt-abilities scale-Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 716-724. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.002.

- Vasconcellos-Guedes, L., & Guedes, L. F. A. (2007). E-surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. *X SemeAd - Seminário em Administração FEA/USP*.
- Vaughan-Johnston, T. I., & Jacobson, J. A. (2020). Self-efficacy Theory. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 375-379. doi:10.1002/9781119547143.ch62.
- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.
- Von Soest, T., Wichstrøm, L., & Kvalem, I. L. (2016). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), 592-608. doi:10.1037/pspp0000060.
- Weng, F., Cheong, F., & Cheong, C. (2010). Modeling IS Student Retention in Taiwan: Extending Tinto and Bean's Model With Self-Efficacy. *ITALICS*, 9(2), 1-12. doi:10.11120/ital.2010.09020012.
- White, M. C., De Sanctis, G., & Crino, M. D. (1981). Achievement, Self-Confidence, Personality Traits, and Leadership Ability: A Review of Literature on Sex Differences. *Psychological Reports*, 48, 547-569. doi:10.2466/pr0.1981.48.2.547.
- Wilson, Z. S., Holmes, L., deGravelles, K., Sylvain, M. R., Batiste, L., Johnson, M., McGuire, S. Y., Pang, S. S., & Warner, I. M. (2012). Hierarchical mentoring: A transformative strategy for improving diversity and retention in undergraduate stem disciplines. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 148-156. doi:10.1007/s10956-011-9292-5.
- Windchief, S., & Brown, B. (2017). Conceptualizing a mentoring program for American Indian/Alaska Native students in the STEM fields: a review of the literature.

- Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 329-345.
doi:10.1080/13611267.2017.1364815.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2012). Biosocial Construction of Sex Differences and Similarities in Behavior. In M. P. Zanna, & J. M. Olson, *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 55-123). San Diego: Academic Press.
- Zahodne, L., Nowinski, C., Gershon, R., & Manly, J. (2015). Self-Efficacy Buffers the Relationship between Educational Disadvantage and Executive Functioning. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 21(4), 297-304.
doi:10.1017/S1355617715000193.
- Zaidi, I. H., & Mohsin, M. N. (2011). Locus of Control in Graduation Students. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 15-20. doi:10.21500/20112084.695.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conditions For Self-Confidence Among Boys And Girls Achieving Highly in Chemistry. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(3), 144-151. doi:10.4219/jsge-2000-627.
- Zorman, R., Rachmel, S., & Bashan, Z. (2016). The national mentoring program in Israel - Challenges and achievements. *Gifted Education International*, 32(2), 173-184.
doi:10.1177/0261429414560667.
- Zuckerman, D. M. (1985). Confidence and aspirations: Self-esteem and self-concepts as predictors of students' life goals. *Journal of Personality*, 53(4), 543-560.
doi:10.1111/j.1467-6494.1985.tb00382.x.
- Zuckerman, M., Li, C., & Hall, J. A. (2016). When men and women differ in self-esteem and when they don't: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 64, 34-51.
doi:10.1016/j.jrp.2016.07.007.

Anexos

Anexo I - Escala de Autoeficácia Profissional (Teixeira, 2010).

Responda os itens abaixo marcando o número que melhor representa a sua opinião. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age, conforme a imagem:

A frase é totalmente falsa a seu respeito (não corresponde de maneira alguma ao modo como você se sente, pensa ou age)	1	2	3	4	5	A frase é totalmente verdadeira a seu respeito (corresponde perfeitamente ao modo como você se sente, pensa ou age)
---	---	---	---	---	---	--

	1	2	3	4	5
1- Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar.					
2- Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer minha profissão satisfatoriamente.					
3- Eu percebo que tenho qualidades pessoais importantes para exercer bem a minha profissão.					
4- Eu domino as habilidades necessárias para exercer a minha profissão eficazmente.					
5- Eu me sinto inseguro para exercer a minha profissão.					
6- Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão.					
7- Tenho medo de não ser competente na minha profissão.					
8- Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha					

profissão.					
9- Sinto que tenho ou terei dificuldades para me desempenhar bem em meu papel profissional.					
10- Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia-a-dia da minha profissão.					

Anexo II - Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965), adaptada por Hutz (2000).

Leia cada frase com atenção e assinale a opção mais adequada, de acordo com a escala abaixo:

	1- Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
1- Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.				
2- Eu sinto que tenho uma série de boas qualidades.				
3- De tudo em tudo, estou inclinado/a a sentir que sou um fracasso.				
4- Sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.				
5- Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.				
6- Eu tomo uma atitude positiva para mim mesmo/a.				
7- No geral, estou satisfeito/a comigo.				
8- Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo/a.				
9- Eu certamente sinto-me inútil às vezes.				
10- Às vezes penso que não sou bom/boa em tudo.				

**Anexo III - Escala Multidimensional de Locus de Controle de Levenson
(Levenson, 1973), adaptada por Dela Coleta (1987).**

Leia cada frase com atenção e assinale a opção mais adequada, de acordo com a escala abaixo:

	1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Indeciso	4 - Concordo	5 - Concordo totalmente
1- Se eu vou ou não tornar-me um líder depende principalmente de minha capacidade.					
2- Minha vida é, em grande parte, determinada por acontecimentos inesperados.					
3- Sinto que o que ocorre em minha vida é determinado principalmente por pessoas mais poderosas do que eu.					
4- Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende principalmente de eu ser ou não um bom motorista.					
5- Quando faço planos, sempre tenho certeza de que vou realizá-los.					
6- Geralmente não tenho oportunidade de proteger meus interesses pessoais da influência do azar.					
7- Quando eu consigo o que quero, frequentemente, é					

porque tenho sorte.					
8- Embora eu tenha muita capacidade, só conseguirei ter uma posição importante se pedir ajuda a pessoas de prestígio.					
9- A quantidade de amigos que tenho depende de quão agradável eu sou.					
10- Verifico, frequentemente, que o que está para acontecer fatalmente acontecerá.					
11- Minha vida é controlada principalmente por pessoas poderosas.					
12- Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel, isto é principalmente uma questão de sorte.					
13- As pessoas como eu têm pouca chance de proteger seus interesses pessoais quando estes entram em choque com os interesses de pessoas poderosas.					
14- Nem sempre é desejável para mim fazer planos com muita antecedência, porque muitas coisas acontecem por uma questão de má ou boa sorte.					
15- Para conseguir o que desejo, necessito					

da ajuda de pessoas superiores a mim.					
16- Se eu vou ou não me tornar um líder, depende principalmente de eu ter sorte suficiente para estar no lugar certo, na hora certa.					
17- Se as pessoas importantes decidirem que não gostam de mim, provavelmente eu não conseguirei ter muitos amigos.					
18- Eu posso, quase sempre, determinar o que vai acontecer em minha vida.					
19- Frequentemente eu sou capaz de proteger meus interesses pessoais.					
20- Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende muito do outro motorista.					
21- Quando eu consigo o que quero, frequentemente, é porque eu me esforcei muito.					
22- Para que meus planos se realizem, devo fazer com que eles se ajustem aos desejos das pessoas mais poderosas do que eu.					
23- Minha vida é determinada por					

minhas próprias ações.					
24- O fato de eu ter poucos ou muitos amigos deve-se, principalmente, à influência do destino.					

Anexo IV - Questionário Sócio-demográfico do Estudo 2

Olá! Obrigada pelo interesse e disposição em participar da pesquisa! Sua contribuição é muito importante para nós! Gostaríamos de solicitar que você respondesse a algumas perguntas. Vamos lá?

1) Gênero:

Feminino

Masculino

Outro

2) Idade:

3) Qual cidade você mora?

4) Estado civil:

Solteira

Casada

Divorciada

Viúva

Outro

5) Escolaridade:

Ensino médio completo

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo

Pós-graduação incompleta

Pós-graduação completa

6) Qual a sua área de formação?

Em qual destas grandes áreas a sua formação poderia se encaixar?

Ciências

Tecnologia

Engenharias

Matemática

Outra

7) Está trabalhando atualmente? (considerar estágio)

Sim

Não

Se sim, o seu trabalho/estágio atual é na sua área de formação?

Sim

Não

8) Qual a sua área de atuação profissional? (Se tiver mais de uma, considere a última que você trabalhou/estagiou ou aquela em que você trabalha atualmente. Caso ainda não esteja trabalhando na sua área de atuação, sinalize isso na sua resposta).

9) Em qual dessas grandes áreas a sua atuação poderia se encaixar? (Se tiver mais de uma, considere a última que você trabalhou/estagiou ou aquela em que você trabalha atualmente).

- Ainda não estou trabalhando na minha área de atuação profissional
- Ciências
- Tecnologia
- Engenharias
- Matemática
- Outra

10) Quanto tempo, aproximadamente, você demorou para conseguir seu primeiro emprego/estágio na sua área de atuação?

- Ainda não consegui meu primeiro emprego/estágio na minha área de atuação
- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 2 e 3 anos
- Entre 3 e 4 anos
- Mais de 4 anos

11) Quanto tempo, aproximadamente, você tem de experiência profissional na sua área de atuação? (considerar estágio)

- Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação
- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 2 e 3 anos
- Entre 3 e 4 anos
- Mais de 4 anos

12) Com que frequência você cogitou mudar de área de atuação na busca por emprego/estágio?

- Nunca
- Raramente
- Eventualmente
- Frequentemente
- Sempre

13) Se você pretende abandonar sua área de atuação, qual seria o motivo? (Se você não pretende abandonar sua área de atuação, sinalize isso na resposta).

14) Se você já passou por uma mudança de nível hierárquico na sua área de atuação, quanto tempo, em média, demorou para a promoção?

- Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação
- Tenho experiência profissional na minha área de atuação, mas ainda não passei por mudança de nível hierárquico
- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 2 e 3 anos
- Entre 3 e 4 anos
- Mais de 4 anos

15) Se você já passou por uma mudança de nível hierárquico na sua área de atuação, era algo que você almejou/planejou? Se ainda não passou por mudança de nível hierárquico, isso é algo que você almeja/planeja?

Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação

Sim, eu já passei por mudança de nível hierárquico, e foi algo que eu almejei/planejei

Sim, eu já passei por mudança de nível hierárquico, mas não foi algo que eu almejei/planejei

Não, eu ainda não passei por mudança de nível hierárquico, mas é algo que eu almejo/planejo

Não, eu ainda não passei por mudança de nível hierárquico, nem é algo que eu almejo/planejo

16) Na sua percepção, qual o grau de aumento salarial que você obteve desde que iniciou sua experiência profissional na sua área de atuação?

Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação

Nenhum

Pouco

Médio

Muito

17) Se você obteve algum aumento salarial na sua área de atuação, estava dentro das suas expectativas?

Ainda não tenho experiência profissional na minha área de atuação

Ainda não tive aumento salarial na minha área de atuação

Sim

Não

Parcialmente

18) Com que frequência você assumiu cargos de liderança até o momento? (Considere, inclusive, posições de liderança não-permanentes, tais como substituições e liderança de equipes temporárias).

Nunca

Raramente

Eventualmente

Frequentemente

Sempre

19) Com que frequência você pretende assumir cargos de liderança no futuro? (Considere, inclusive, posições de liderança não-permanentes, tais como substituições e liderança de equipes temporárias).

Nunca

Raramente

Eventualmente

Frequentemente

Sempre

20) Com que frequência você já tentou ocupar alguma posição de liderança mas não conseguiu? (Considere, inclusive, posições de liderança não-permanentes, tais como substituições e liderança de equipes temporárias).

Nunca

Raramente

Eventualmente

Frequentemente

Sempre

21) Você já recusou alguma oferta de promoção ou para assumir uma posição de liderança?

Sim

Não

22) Qual o principal motivo que levou você a sair de empregos/estágios anteriores? (Caso ainda não tenha trabalhado, sinalize isso na sua resposta).

23) Alguma vez você já abandonou completamente o mercado de trabalho (parou de trabalhar)?

Sim

Não

24) Se você já abandonou completamente o mercado de trabalho (parou de trabalhar), qual teria sido o motivo?

Anexo V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Estudo 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Desenvolvimento de carreira de mulheres em STEM: o papel dos autoconceitos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Bruna Marina Melo Martins. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência da percepção de autoeficácia, autoestima e locus de controle na permanência e ascensão de carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido irá informá-la sobre as condições em que serão realizadas esta pesquisa. Ao receber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você terá o tempo necessário para avaliar se deseja ou não participar desta pesquisa. Se você estiver de acordo com os dizeres, você deverá clicar no botão “Declaro que li e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” logo ao final deste texto. Só depois disso, se iniciará a coleta de dados via preenchimento do questionário no formato online.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora responsável: Bruna Marina Melo Martins. Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado a você, via e-mail. É importante que você o guarde em seus arquivos.

Na sua participação, você irá responder a quatro instrumentos de forma online para a coleta de informações sobre autoeficácia, autoestima e locus de controle e alguns dados sócio-demográficos, o que levará aproximadamente 20 minutos. A qualquer momento você poderá interromper o preenchimento e começar novamente quando quiser. Você preencherá o questionário somente uma vez. O importante é que você seja a mais sincera possível.

Você preencherá os dados em uma plataforma totalmente segura, de modo que eles serão utilizados somente para fins de pesquisa. Os dados desta pesquisa serão mantidos por 5 anos antes de serem destruídos, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS nº 466/12 e 510/16).

Em nenhum momento você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).**

A pesquisa apresenta um risco mínimo de identificação das participantes, visto que a pesquisadora terá contato com os dados sócio-demográficos da amostra pertinentes ao estudo em questão, que serão utilizados para descrição da amostra de pesquisa. Para minimizar ainda mais a possibilidade de identificação das respondentes, os dados sócio-demográficos serão de conhecimento apenas da pesquisadora, não constando nos programas e sistemas utilizados para análise dos dados e não sendo divulgados em hipótese alguma. Os benefícios da pesquisa são contribuir para a melhor compreensão de fatores que levam à permanência e ascensão de mulheres em profissões predominantemente masculinas, possibilitando a elaboração de estratégias para minimizar a sub-representação feminina nas áreas de STEM.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável (Bruna Marina Melo Martins) por e-mail: **brunamarinamelo@gmail.com** e/ou telefone: **(34) 99932-4298**.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você também poderá entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Anexo VI - Questionário Sócio-demográfico do Estudo 3

Olá! Antes de você participar do nosso programa de mentoria, gostaríamos de solicitar que você respondesse a algumas perguntas, para que possamos entender melhor como te ajudar. Vamos lá?

1) Gênero:

() Feminino

() Masculino

2) Idade:

3) Qual cidade você mora?

4) Estado civil:

() Solteira

() Casada

() Divorciada

() Viúva

() Outro

5) Você tem filhos?

() Sim

() Não

6) Escolaridade:

- Ensino médio
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação incompleta
- Pós-graduação completa

7) Qual a sua área de atuação?

8) Qual a sua área de formação? (Se tiver mais de uma, considere a última ou aquela em que você trabalha atualmente)

9) Está trabalhando atualmente? (considerar estágio)

- Sim
- Não

10) Quanto tempo você tem de experiência profissional? (considerar estágio)

Anexo VII - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Estudo 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Desenvolvimento de carreira de mulheres em STEM: o papel dos autoconceitos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Bruna Marina Melo Martins. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto de uma intervenção de carreira na autoeficácia, na autoestima e no locus de controle de mulheres em profissões predominantemente masculinas (STEM).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido irá informá-la sobre as condições em que serão realizadas esta pesquisa. Ao receber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você terá o tempo necessário para avaliar se deseja ou não participar desta pesquisa. Se você estiver de acordo com os dizeres, você deverá clicar no botão “Declaro que li e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” logo ao final deste texto. Só depois disso, se iniciará a coleta de dados via preenchimento do questionário no formato online.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora responsável: Bruna Marina Melo Martins. Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado a você, via e-mail. É importante que você o guarde em seus arquivos.

Na sua participação, você irá responder a quatro instrumentos de forma online para a coleta de informações sobre autoeficácia, autoestima e locus de controle e alguns dados sócio-demográficos, o que levará aproximadamente 20 minutos. A qualquer momento você poderá interromper o preenchimento e começar novamente quando quiser. Após você responder ao questionário pela primeira vez, você o responderá novamente ao término do programa de mentoria. O importante é que você seja a mais sincera possível.

Você preencherá os dados em uma plataforma totalmente segura, de modo que eles serão utilizados somente para fins de pesquisa. Os dados desta pesquisa serão mantidos por 5 anos antes de serem destruídos, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS nº 466/12 e 510/16).

Em nenhum momento você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).**

A pesquisa apresenta um risco mínimo de identificação das participantes, visto que a pesquisadora terá contato com os dados sócio-demográficos da amostra pertinentes ao estudo em questão, que serão utilizados para descrição da amostra de pesquisa. Para minimizar ainda mais a possibilidade de identificação das respondentes, os dados sócio-demográficos serão de conhecimento apenas da pesquisadora, não constando nos programas e sistemas utilizados para análise dos dados e não sendo divulgados em hipótese alguma. Além disso, é possível que você sinta algum desconforto emocional ao participar do programa de mentoria. Caso isso aconteça, você poderá entrar imediatamente em contato com a pesquisadora responsável

(Bruna Marina Melo Martins) por e-mail: brunamarinamelo@gmail.com e/ou telefone (34) 99932-4298, e você receberá um suporte emocional.

Dentre os benefícios da pesquisa, espera-se que o programa de mentoria estimule o desenvolvimento da autoeficácia, autoestima e lócus de controle nas participantes, o que pode contribuir para as tomadas de decisão, permanência e ascensão em suas profissões. Além disso, o programa de mentoria pode auxiliar na elaboração de estratégias futuras que promovam o desenvolvimento de autoconceitos que impactam a carreira de mulheres em profissões predominantemente masculinas, contribuindo assim para minimizar a sub-representação feminina nestas áreas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável (Bruna Marina Melo Martins) por e-mail: **brunamarinamelo@gmail.com** e/ou telefone: **(34) 99932-4298**.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você também poderá entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.