



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A relação entre estereótipos de género e decisão vocacional nos alunos do 12^o ano de escolaridade

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
Psicologia, especialização em **Educação**.

Diana Filipa Fernandes Lima

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

OUTUBRO 2016



CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A relação entre estereótipos de género e decisão vocacional nos alunos do 12^o ano de escolaridade

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
Psicologia, especialização em **Educação**.

Diana Filipa Fernandes Lima

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Maria
Pereira e Sá Azevedo**

Agradecimentos

Dedico esta dissertação à minha mãe, pois apesar de não estar presente as suas palavras prevalecem e iluminam o meu caminho.

À minha família, principalmente à minha avó, agradeço profundamente o carinho, o esforço, o cuidado e o amor que me dedicou desde sempre.

Agradeço à excelentíssima Professora Doutora Ângela Sá Azevedo pelas preciosas orientações e pelas palavras de motivação e de compreensão prestadas ao longo desta jornada, pois fizeram-me acreditar, nos momentos mais difíceis, que tudo valeria a pena.

Ao Professor Doutor Paulo Dias agradeço as indicações fornecidas para o tratamento estatístico dos dados, bem como pela atenção e pela disponibilidade demonstradas.

Ao Nuno, os meus sinceros agradecimentos pelo amor, pelo companheirismo e pela alegria evidenciada a cada vitória minha, assim como pela compreensão e pelo apoio demonstrados nos momentos de ausência e desânimo.

Gostaria de contemplar nesta dedicatória o agrupamento, os professores e os alunos pela colaboração na recolha dos dados, pois só assim foi possível conduzir esta investigação.

Às minhas colegas de curso, agradeço a paciência, a dedicação e o auxílio que me foi prestado nos momentos em que os obstáculos pareciam ser insuperáveis.

Por último, mas não menos importante, agradeço às minhas grandes e queridas amigas Paula e Carla, pois de maneiras diferentes, apoiaram-me incondicionalmente nos bons e nos maus momentos.

A todos que diretamente e indiretamente contribuíram para a realização deste sonho, o meu sincero obrigado!

Resumo

O presente estudo investiga a associação existente entre os estereótipos de género e a decisão vocacional em alunos do 12.º ano de escolaridade, dos cursos científico-humanísticos.

Paralelamente, pretende-se estudar as mudanças, relativamente aos estereótipos de género e à decisão vocacional, em função das seguintes variáveis sociodemográficas: sexo, participação em programas de orientação vocacional, habilitações literárias dos pais e profissão dos pais.

Desta forma, para proceder à recolha dos dados, utilizou-se o *Bem Sex-Role Inventory- I.O.P.S.* (Bem, 1981 adaptado por Saavedra, 1997), para avaliar os estereótipos de género, a escala de decisão vocacional *Career Decision Scale* (Osipow, Carney, Winer, Yanico & Kochier, 1979 adaptada por Taveira, 1997) e o questionário sociodemográfico construído para o efeito.

Deste modo, a amostra do estudo é constituída por 163 participantes, 90 raparigas e 73 rapazes com idades entre os 17 e os 20 anos. Os dados foram recolhidos num agrupamento de escolas pertencente ao concelho de Vila Nova de Famalicão.

Neste sentido, analisando os resultados obtidos, foi possível comprovar a existência de uma correlação positiva, estatisticamente significativa entre os estereótipos de género e a decisão vocacional.

No que respeita aos estereótipos de género, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da participação em programas de orientação vocacional, como também ao nível das profissões dos pais. No entanto, não foram encontradas diferenças relativamente ao sexo e às habilitações literárias dos pais.

Relativamente à decisão vocacional, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo, à participação em programas de orientação vocacional e à profissão dos pais. Por outro lado, observa-se diferenças ao nível das habilitações literárias dos pais.

Face aos resultados obtidos, deve-se incluir, ao nível da orientação vocacional atividades que promovam a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, principalmente no que concerne às profissões, contribuindo, assim para a diminuição de crenças estereotipadas em relação ao género. Para que no futuro, o preconceito que existe em torno do género possa desaparecer.

Palavras-Chave: género, estereótipos de género, decisão vocacional, 12.º ano

Abstract

This study is an investigation into the association that exists between gender stereotypes and the vocational choices made by students of science and humanities in school year 12.

Changes relative to gender stereotypes and vocational choices will also be studied in terms of the following sociodemographic variables: sex, participation in vocational guidance programmes, academic qualifications of parents and parental professions.

Data was collected by means of the *Bem Sex-Role Inventory- I.O.P.S.* (Bem, 1981 adapted by Saavedra, 1997), to evaluate gender stereotypes, the *Career Decision Scale* (Osipow, Carney, Winer, Yanico & Kochier, 1979 adapted by Taveira, 1997) and the sociodemographic questionnaire created for this purpose.

The study sample consists of 163 participants, 90 girls and 73 boys, with an age range of 17 to 20. Data was collected from a school division in the municipality of Vila Nova de Famalicão.

Analysis of the results obtained allowed us to demonstrate the existence of a statistically significant positive correlation between gender stereotypes and vocational choices.

With respect to gender stereotypes, statistically significant differences were found to exist in relation to level of participation in vocational guidance programmes, as well as in relation to parental profession. No differences were found however relative to sex and the academic qualifications of parents.

When it comes to choice of vocation, no statistically significant differences were found with regards to sex, participation in vocational guidance programmes or parental profession. Differences were observed however in relation to the academic qualifications of parents.

The results of this study show that programmes of vocational guidance need to include activities that promote equality of opportunity between boys and girls, especially when dealing with the professions, thereby contributing to a decrease in stereotypical beliefs in relation to gender, so that in future the prejudice that exists around gender may disappear.

Keywords: gender, gender stereotypes, vocational choice, year 12

Índice

Abstract	8
Índice de Tabelas.....	11
Lista de Abreviaturas.....	12
Introdução Geral.....	14
Parte I - Enquadramento Teórico	16
Introdução.....	16
Capítulo 1 - Definição e caracterização dos Estereótipos de género	18
1.1. Estereótipos de Género	18
1.1.1. Estereótipos de género na cultura ocidental.....	21
1.2. Diferenças de género e Estereótipos de género.....	24
1.3. Estudos tendo como variável dependente os Estereótipos de Género	27
1.3.1. Influência do Sexo	27
1.3.2. Influência da participação em programas de orientação vocacional	28
1.3.3. Influência dos pais ao nível dos estereótipos de género	30
Capítulo 2 - Decisão Vocacional.....	33
2.1. Definição e caracterização da Decisão Vocacional	33
2.1.1. Desenvolvimento Vocacional: adolescência e o jovem adulto.....	43
2.2. Intervenção Vocacional.....	47
2.3. Estudos sobre os fatores que influenciam a Decisão Vocacional	50
2.3.1. Influência do sexo	50
2.3.2. Influência da participação em programas de orientação vocacional	52
2.3.3. A influência dos pais na decisão vocacional.....	54
2.4. Estudos que relacionam os Estereótipos de Género com a Decisão Vocacional... ..	57
Conclusão	59

Parte II - Estudo Empírico.....	61
Introdução.....	61
Capítulo 3 - Metodologia do Estudo	61
3.1. Objetivos e Hipóteses do Estudo.....	61
3.1.1. Objetivos	61
3.1.2. Hipóteses.....	62
3.2. Participantes	64
3.3. Instrumentos	66
3.3.1. Bem Sex-Role Inventory (I.O.P.S.)	66
3.3.2. Career Decision Scale (C.D.S.).....	68
3.3.3. Questionário Sociodemográfico (Q.S.D.).....	69
3.4. Procedimento.....	69
Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados	71
4.1. Estereótipos de género em função do sexo	72
4.2. Estereótipos de género em função da participação em programas de orientação vocacional.....	74
4.3. Estereótipos de género em função das habilitações literárias dos pais	76
4.4. Estereótipos de género em função da profissão dos pais	79
4.5. Decisão vocacional em função do sexo	81
4.6. Decisão Vocacional em função da participação em programas de orientação vocacional	82
4.7. Decisão Vocacional em função das habilitações literárias dos pais	83
4.8. Decisão Vocacional em função da profissão dos pais	85
4.9. Decisão Vocacional e Estereótipos de Género.....	87
Conclusão	89
Conclusão Geral	91
Referências Bibliográficas	95

Anexos	103
Anexo I: Bem Sex-Role Inventory (I.O.P.S.).....	104
Anexo II: Career Decision Scale (C.D.S.).....	112
Anexo III: Questionário Sociodemográfico	114
Anexo IV: Carta de explicação do estudo para a Direção do agrupamento.....	118
Anexo V: Consentimento Informado aos participantes	120

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica da amostra (N=163).....	65
Tabela 2 - Caracterização dos Estereótipos de Género e Decisão Vocacional da amostra (N=163).....	71
Tabela 3 - Estereótipos de género em função do sexo (N=163).....	72
Tabela 4 - Estereótipos de género em função do sexo (N=163).....	74
Tabela 5 - Estereótipos de género em função habilitações literárias dos pais (N=163). 77	
Tabela 6 - Estereótipos de género em função da profissão dos pais (N=163).....	79
Tabela 7 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)	81
Tabela 8 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)	82
Tabela 9 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)	83
Tabela 10 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)	85
Tabela 11 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)	87

Lista de Abreviaturas

I.O.P.S - Bem Sex-Role Inventory

C.D.S - Career Decision Scale

Q.S.D - Questionário Sociodemográfico

E.G.F - Estereótipos de género feminino

E.G.M - Estereótipos de género masculino

Introdução Geral

Tendo em conta a atual instabilidade do mercado de trabalho, escolher uma profissão, mesmo que esta não seja para toda a vida, acarreta de igual modo, grandes responsabilidades para os sujeitos. Considerando que, a opção tomada em relação à área profissional tem implicações que afetam as várias dimensões da vida do sujeito é importante que, esta escolha seja feita de forma consciente com o mínimo de constrangimentos pessoais e sociais. Como tal, os sujeitos devem ter plena consciência dos seus interesses e aptidões, dos aspetos que valorizam numa profissão, dos aspetos que valorizam ao nível pessoal e social, assim como do tipo de barreiras que podem encontrar ao longo do percurso profissional (Saavedra, 2009).

Desta forma, o sujeito assume o papel de protagonista nas decisões de carreira, mas sem descorar os vários contextos de vida. Daqui advém a valorização das características de pro-atividade do sujeito, assim como o reconhecimento de dimensões afetivas e contextuais que se encontram presentes nas decisões vocacionais (Carvalho & Taveira, 2012).

Neste sentido, as escolhas vocacionais estão entre as decisões mais importantes que os sujeitos tomam ao longo do seu ciclo vital, na medida em que estas influenciam significativamente as diferentes áreas do desenvolvimento, nomeadamente pessoal, familiar e social (Gati & Tal, 2008 cit. in Carvalho & Taveira, 2012).

Deste modo, o desenvolvimento vocacional resulta do conjunto de decisões que o sujeito toma ao longo das várias fases de vida, constituindo-se como um processo evolutivo, contínuo e subjetivo, contribuindo assim para o que se designa de construção de carreira (Savickas, 2008).

No entanto, vários são os fatores que podem influenciar as escolhas vocacionais e conseqüentemente o desenvolvimento vocacional, como por exemplo crenças e preconceitos em relação às profissões, uma vez que, socialmente, algumas são consideradas como sendo adequadas aos homens e outras adequadas às mulheres, formando assim estereótipos em relação ao género e às profissões. Por tal, pode-se definir estereótipos de género como conjuntos de crenças sobre as características que é suposto os homens e as mulheres possuírem. Estas crenças podem incluir características físicas, traços de personalidade, comportamentos associados aos papéis sociais,

interesses profissionais, competências específicas, como também disposições emocionais (Deaux & Lafrance, 1998 cit. in Poeschl, Múria & Ribeiro, 2003).

Por vezes, estes estereótipos e as dúvidas existentes em relação à área ou curso a escolher podem criar no sujeito estados de *stress* e ansiedade. Estes estados são considerados típicos de fases, como por exemplo, a fase da adolescência ou do jovem adulto, nas quais é exigido que os sujeitos façam uma escolha em relação ao seu futuro profissional. Desta forma, considera-se que o processo de orientação vocacional não pode ser reduzido a um momento único mas deve ser pensado numa perspetiva desenvolvimental, isto é, como um processo que ocorre ao longo da vida, contemplando os vários contextos onde o sujeito se insere. Atualmente, esta afirmação evidencia a elevada pertinência da orientação vocacional, na medida em que decorre das crescentes alterações no mercado de trabalho, uma vez que os sujeitos são confrontados com problemas relacionados com o futuro profissional (Taveira, 2004).

Deste modo, a primeira do trabalho corresponde ao enquadramento teórico, no qual se encontram abordados os estereótipos de género (capítulo 1) e a decisão vocacional (capítulo 2). A segunda parte do trabalho concretiza a descrição dos aspetos empíricos, nomeadamente a metodologia utilizada, a apresentação e discussão dos resultados, assim como a conclusão, onde são enunciadas as reflexões sobre os dados, limitações e sugestões para investigações posteriores.

Parte I - Enquadramento Teórico

Introdução

Nas últimas décadas, vários são os estudos realizados na tentativa de explicar a influência das questões de género na decisão vocacional dos alunos. Desde a infância, rapazes e raparigas vão desenvolvendo conceções estereotipadas acerca do que é ou não adequado em função do género, nomeadamente no que respeita às escolhas vocacionais (Betz, 1994, cit. in Ferreira, Taveira, Araújo e Saavedra, 2013).

Os estereótipos de género constituem um fator determinante no desenvolvimento e nas decisões vocacionais dos sujeitos, uma vez que a orientação sexual das atividades se forma logo desde a infância determinando, assim os interesses e as representações sobre o modo como o trabalho se encontra organizado, seja na escola, em casa ou na sociedade (Gottfredson, 2005).

Neste sentido, dados referentes da literatura apontam para estudos mais direcionados para o ensino básico, especificamente para os alunos do 9º ano, valorizando assim a escolha do curso a seguir no ensino secundário, uma vez que a escolaridade obrigatória atualmente engloba o referido ensino. Apesar de os estereótipos de género serem um tema bastante abordado, centram-se especificamente nos alunos do 9º ano ou com alunos a frequentar o ensino superior, como já referido anteriormente, denotando-se uma escassez de estudos direcionados para alunos do 12º ano. Através desses estudos é possível constatar a existência de diferenças nas escolhas das áreas e profissões, confirmando assim a influência dos estereótipos de género nas opções de carreira feitas pelos homens e pelas mulheres. A título de exemplo, apesar da presença das mulheres nas áreas das ciências e das engenharias, no ensino superior verifica-se que estas ainda representam uma minoria em relação aos homens. Esta diferença encontra-se relacionada com os estereótipos em relação às áreas, considerando-se as áreas das ciências e das engenharias como tipicamente masculinas (Saavedra, et al., 2011).

Desta forma, o presente estudo centra-se exclusivamente nos alunos do 12º ano a frequentar os Cursos Científico-humanísticos, nomeadamente o Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, o curso Científico-humanístico de Artes Visuais, o curso Científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas e o curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades. No entanto, apesar de existir

literatura (ainda que escassa) a contemplar os cursos profissionais no ensino secundário, o presente estudo não faz referência a essa população, uma vez que, a maioria dos alunos que frequentam os cursos profissionais não demonstram interesse em prosseguir os seus estudos para o ensino superior.

No que concerne à estrutura do presente estudo, este é constituído por duas partes: a primeira parte, de enquadramento teórico e encontrar-se dividida em dois capítulos.

No primeiro capítulo será abordada a definição e caracterização dos estereótipos de género, as implicações destes na vida da mulher, e também a influência dos pais no processo de construção dos estereótipos. Tendo em conta que é no seio familiar que o sujeito começa a construir a sua identidade, e conseqüentemente começa a aprender quais os comportamentos considerados mais adequados ao seu sexo, segundo a sociedade. Ainda em relação aos estereótipos de género, proceder-se-á à distinção dos conceitos de estereótipos de género e diferenças de género, pois apesar de serem conceitos que se encontram intrinsecamente relacionados, não devem ser confundidos; será por fim apresentado estudos que relacionem os estereótipos de género com as variáveis consideradas nesta investigação, nomeadamente: o sexo, as habilitações literárias dos pais, a profissão dos pais e a participação em programas de orientação vocacional.

No segundo capítulo, apresentar-se-á a definição e caracterização da decisão vocacional, assim como o desenvolvimento vocacional nas fases da adolescência e do jovem adulto, considerando que a amostra do presente estudo situa-se nessas fases. Será ainda abordada a intervenção psicológica vocacional, e por fim serão apresentados estudos que incidam sobre a decisão vocacional.

A segunda parte do presente estudo encontra-se relacionada com a parte empírica, na qual, se apresenta a descrição da metodologia utilizada, nomeadamente a amostra, os instrumentos e o procedimento, como também a apresentação/discussão dos resultados obtidos na investigação. O presente trabalho contará ainda com uma conclusão, na qual serão apresentadas as reflexões e limitações do estudo, assim como serão feitas sugestões para futuras investigações.

Capítulo 1 - Definição e caracterização dos Estereótipos de género

No presente capítulo procura-se definir e caracterizar os estereótipos de género, para tal, começa-se por apresentar algumas definições, assim como a sua caracterização. Posteriormente, expõe-se um conjunto de estudos que relacionam os estereótipos de género com as variáveis sociodemográficas desta investigação, nomeadamente o sexo, as habilitações dos pais, a profissão dos pais e a participação em programas de orientação vocacional.

Desta forma, torna-se pertinente referir que, os estereótipos de género constituem crenças partilhadas socialmente sobre como devem ser os comportamentos dos homens e das mulheres. Deste modo, com base no sexo, as crianças são ensinadas a agir de acordo com o seu género, através dos agentes de socialização: os meninos direcionados para a instrumentalidade, e as meninas direcionadas para a expressividade. Sendo os estereótipos masculinos mais valorizados do que os femininos (Sousa, 2015).

Neste sentido, o género destaca-se como uma das barreiras mais limitadoras da liberdade dos jovens, em termos escolares e profissionais, influenciando a forma como concretizam as suas decisões ao longo do ciclo de vida (Saavedra, 2009).

1.1. Estereótipos de Género

Etimologicamente, o termo estereótipo deriva das palavras gregas *stereo* (rígido) e *tipo* (traço), significando algo que confere um caráter “fixo e inalterável”. Neste sentido, é possível afirmar que o estereótipo se caracteriza como um processo de formação de impressão, que constitui um conjunto de avaliações afetivas, morais e instrumentais, em relação a um determinado sujeito, possuindo a capacidade de orientar o sujeito nas interações com a sociedade (Bello et al., 2005).

A partir desta definição, é possível considerar os estereótipos como uma construção cognitiva ou sociocognitiva a respeito dos atributos que caracterizam os sujeitos de determinados grupos sociais, podendo contribuir para o surgimento de uma relação de opressão onde a minoria se apresenta com uma conotação negativa, e a maioria, com uma cognição positiva (Ferreira, 2004, cit. in Mesquita-Filho, Eufrásio & Batista, 2011).

Os estereótipos, associados ao género, são os atributos que os sujeitos acreditam serem mais características de um ou de outro sexo. Por outro lado, os papéis sexuais

referem-se às expectativas normativas sobre a divisão do trabalho e às regras relacionadas com o sexo sobre as interações sociais, que existem dentro de um determinado contexto, num determinado momento histórico e cultural (Saavedra, 1997).

Enquadram-se nesta discussão os preconceitos. Entre as diferentes possibilidades de expressão do preconceito encontra-se o sexismo, que compreende avaliações negativas e atos discriminatórios dirigidos a um determinado sujeito, podendo manifestar-se sob a forma institucional, mediante políticas salariais diferenciadas; ou interpessoal, muito embora a primeira propicie o contexto cultural adequado à segunda (Ferreira, 2004, cit. in Mesquita-Filho, Eufrásio & Batista, 2011). Inerente a este aspeto, o sexismo pode ser considerado como um instrumento utilizado socialmente para garantir as diferenças de género, sendo legitimado por atitudes de desvalorização do outro, estruturando-se ao longo da vida (Mesquita-Filho, Eufrásio & Batista, 2011).

Segundo Parsons (1956), o papel do homem é de natureza instrumental e o papel da mulher de natureza expressiva. O desempenho destes papéis orienta as personalidades de modo a que, tipicamente, o homem se focalize na realização de objetivos, inibindo as suas emoções, agindo em função do seu interesse pessoal e estabelecendo assim relações úteis para alcançar as suas metas. Por sua vez, tipicamente, a mulher é sensível, compreensiva, flexível, preocupa-se com as necessidades afetivas da família, demonstrando as suas emoções e valorizando os outros pelas suas qualidades pessoais.

Comprovando esta abordagem, a investigação realizada por Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman e Broverman (1968 cit. in Saavedra, 1997; Poeschl, Múria & Ribeiro, 2003), através do *Questionário de estereótipos de papéis de sexo*, evidencia que os atributos masculinos são mais valorizados do que os atributos femininos. Mais precisamente, considera-se que os homens são mais competentes, racionais e assertivos do que as mulheres; e que as mulheres são mais sentimentais e expressivas do que os homens.

Posteriormente no estudo realizado por Williams e Bennett (1975, cit. in Poeschl, Múria & Ribeiro, 2003) verifica-se que os homens são percecionados como sendo mais autónomos, agressivos e exibicionistas do que as mulheres; por sua vez, as mulheres são encaradas como sendo mais prestáveis e dependentes do que os homens.

Estes estudos permitem resumir as crenças, segundo as quais os sujeitos estão submetidos, nomeadamente aos estereótipos de género, que acentuam as diferenças entre homens e mulheres em dicotomias, nomeadamente instrumentalidade e

expressividade, uma vez que se trata de traços personalidade (Poeschl, Múria & Ribeiro, 2003; Ferreira, Taveira, Araújo e Saavedra, 2013).

Com o intuito de avaliar a masculinidade e a feminilidade como constructos separados e ortogonais, Bem (1974) apresentou o primeiro questionário de androginia, o *Bem Sex Role Inventory* (BSRI). Este questionário procura averiguar se existe um grande número de sujeitos que não se diferenciam na forma como possuem traços masculinos ou femininos e se essas personalidades são claramente distintas das personalidades típicas dos dois géneros. O sujeito sexualmente estereotipado sente-se motivado a manter o seu comportamento de género consistente com a imagem idealizada de masculinidade ou feminilidade, objetivo este que o sujeito realiza selecionando comportamentos e atributos que estejam de acordo com a imagem socialmente estereotipada e conseqüentemente evitando aqueles comportamentos e atributos que não se enquadram com a tal imagem (Bem, 1981). Em contrapartida os sujeitos andróginos encontram-se menos vinculados a estas definições culturais de feminilidade e masculinidade e, por isso, menos motivados a regular o seu comportamento pelos padrões definidos pela sociedade. Inerente a este aspeto, os sujeitos andróginos que apresentam uma combinação de masculinidade e de feminilidade, são sujeitos particularmente flexíveis, capazes de executar tarefas tanto masculinas como femininas, em função das exigências evidenciadas pelas diversas situações (Bem, 1981).

Dada a sua pertinência, constata-se que, ao longo do tempo, estas características se enraizaram de tal forma que, quando não se verificam, poderá haver discriminação desses mesmos sujeitos. Este fenómeno foi constituindo, ao longo do tempo, estereótipos de género, que acentuam as diferenças entre homens e mulheres nas diferentes áreas de vida, não só ao nível pessoal, social e cultural, como também ao nível do mercado de trabalho. Os estereótipos de género estão relacionados com as crenças partilhadas pela sociedade, sobre o que significa ser homem ou ser mulher. Este tipo de estereótipos apresentam um forte poder normativo, na medida em que assumem não apenas uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, mas também uma visão prescritiva dos comportamentos (papéis de género) que ambos os sexos deverão exibir (Basow, 1992).

Portanto, os estereótipos de género não são mais do que representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e as mulheres devem ser (traços de género) e fazer (papéis de género). Nesse sentido, os estereótipos de

género são, muitas vezes, limitadores da ação dos sujeitos, nomeadamente no que diz respeito às suas escolhas futuras (Coimbra, 2010).

Deste modo, ser mulher no mundo do trabalho é diferente de ser homem, devido às dificuldades evidenciadas pelas mulheres em ascender na carreira, ocupando cargos mais baixos (Pomar, 2012). Além disso, quando a mulher desempenha a mesma função que o homem, tendencialmente apresenta uma remuneração salarial mais baixa, desvalorizando, assim as competências profissionais das mulheres, evidenciando que existe grande diferença entre o homem que trabalha fora de casa e a mulher que trabalha fora de casa.

O estereótipo que define que homens e mulheres possuem estilos de liderança distintos, e que, o estilo masculino é o mais adequado para situações de controlo e chefia organizacionais assumindo particular relevância no estudo da discriminação das mulheres na gestão. Acredita-se que a interiorização desta norma social leva a que as mulheres nos processos de recrutamento, de seleção e de promoção sejam preteridas em favor dos homens. O facto de persistir uma visão masculina da gestão e de se continuar a acreditar que o bom gestor é o que possui características próximas do género masculino, tem impedido que mulheres qualificadas ascendam a posições de topo e encontrem o seu espaço de realização nas organizações. Paralelamente, os papéis e as responsabilidades sociais atribuídas às mulheres tornam mais difícil a tarefa de conciliar o trabalho com a família (Coimbra, 2010).

Tendo em conta que, no presente ponto, procedeu-se à abordagem dos estereótipos de género, bem como às implicações que estas crenças têm na vida dos sujeitos, torna-se pertinente abordar, no ponto seguinte, os estereótipos de género na cultura ocidental, no sentido de melhor compreender as diferenças existentes entre homens e mulheres, originadas por crenças e estereótipos em relação ao género.

1.1.1. Estereótipos de género na cultura ocidental

Na cultura ocidental continuam a existir diferentes expectativas em relação aos homens e em relação às mulheres. Por um lado, espera-se que os homens desempenhem cargos de responsabilidade e de autoridade, assim como de sustento da família. Por outro, espera-se que as mulheres realizem as tarefas domésticas e cuidem da família (Santos & Amâncio, 2011). Em Portugal, verifica-se que, na área da política, as

mulheres continuam a representar uma minoria (29,2% deputadas nas eleições legislativas, 36% eurodeputadas), muito embora ter sido publicado a Lei da Paridade (Lei Orgânica nº3/2006). No entanto, as mulheres continuam a ser discriminadas em relação aos homens, principalmente no que diz respeito a cargos de poder e de chefia na política. É possível comprovar que Portugal integra a lista dos países europeus, que em 2013, perderam mais mulheres em cargos de chefia, encontrando-se em penúltimo lugar, com 7,1%, ultrapassando apenas Malta que apresenta uma pontuação inferior a 3% (concretamente 2,8%) (European Commission, 2013).

Destaca-se que Portugal apresenta, assim, uma quebra comparativamente com outros países da União Europeia, nomeadamente a Eslováquia, Hungria e a Bulgária, que evidenciam uma subida do número de mulheres a ocupar cargos de poder e de chefia na política. Paralelamente, é possível constatar que países como a Finlândia (29,1%), Letónia (29%), França (26,8%) e Suécia (26,5%) surgem no topo da lista com as percentagens mais elevadas de mulheres em cargos de chefia (European Commission, 2013).

No mundo contemporâneo e ocidental, apesar de muitas mulheres ascenderem às funções de gestão com elevada qualificação e desejem progredir nas suas carreiras, ainda são poucas as que atingem cargos e salários equiparáveis aos dos seus colegas homens. Sendo possível verificar que, mesmo quando ultrapassadas as divergências dos papéis de género nas escolhas profissionais, as mulheres são frequentemente confrontadas com barreiras sociais que as impedem de alcançar a igualdade em carreiras que não sejam tradicionalmente femininas (Tocalino, 2013).

É de notar que existe uma predominância das mulheres nas Ciências Sociais e Humanas; pelo contrário, nas Engenharias as mulheres estão em minoria. Esta diferença reflete o dualismo de género que está profundamente enraizado na linguagem e na cultura ocidental. Desta forma, a emocionalidade, a subjetividade, a expressividade e a sensibilidade estão associadas às línguas e às humanidades e consequentemente estes traços encontram-se ligados ao género feminino. Por outro lado, a racionalidade, a objetividade, a autonomia encontram-se associadas às ciências e à matemática, e do mesmo modo ligado ao género masculino (Saavedra, 2005).

Segundo a Comissão para Igualdade de Género (2009), é possível verificar que ao nível dos cursos do ensino secundário, as raparigas continuam a optar por cursos do ensino regular e para o ensino artístico especializado regular em detrimento dos cursos profissionais, sendo estes últimos frequentados maioritariamente por rapazes.

Relativamente ao Ensino Superior é possível notar que existe uma maior número de mulheres a prosseguir estudos, demonstrando um maior sucesso escolar por parte das mesmas. Contudo verifica-se que estas optam maioritariamente por cursos considerados tradicionalmente femininos como, por exemplo, as Línguas e Humanidades em detrimento das Ciências e das Engenharias (Saavedra, 2005).

Tendo em consideração o exposto, quando as mulheres experienciam papéis considerados tipicamente masculinos, (isto é, quando estas escolhem áreas tipicamente masculinas como as ciências, as engenharias, as tecnologias e/ou evidenciam cargos de chefia e de poder, por exemplo a política), geralmente permanecem pouco tempo nesses mesmos cargos, sendo-lhes atribuídas características masculinas, sendo consideradas como mulheres que “invadiram o mundo” dos homens (Amâncio, 1993; Carvalho, 2012).

Deste modo, o seu comportamento é encarado como desajustado, pois ultrapassaram os limites do que é considerado adequado e aceitável socialmente. Esta reprovação é feita quer por homens, quer pelas próprias mulheres, uma vez que os estereótipos de género estão de tal forma enraizados que, muitas são as que se percecionam como incapazes para assumirem determinados cargos, aceitando a sua condição de “inferiores” face aos homens, acomodando-se com cargos mal remunerados ou de pouca relevância (Santos & Amâncio, 2014; Saavedra, Araújo, Taveira, & Vieira, 2014).

Moscovici (1984), no seu modelo das representações sociais, faz referência às representações do masculino e do feminino, defendendo que estas influenciam a vida dos sujeitos, com as suas crenças, mitos e tabus. Estas representações têm uma função reguladora ao nível das posições dos sujeitos na sociedade, da forma como estes se relacionam entre si e da forma como os mesmos se relacionam com o meio onde estão inseridos. Nesta perspetiva, as representações sociais sobre os homens e as mulheres geram e alimentam as diferenças entre os sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, contribuindo para desigualdades, crenças, valores e expectativas diferentes entre eles (Amâncio, 1993).

Segundo esta linha de pensamento, torna-se possível constatar que, nas diversas culturas, determinados comportamentos e determinadas características têm sido considerados “normais” nos homens e outros “normais” nas mulheres, levando os sujeitos a comportarem-se e assumirem papéis de vida completamente distintos. Por exemplo, é “normal” um homem ter características de agressividade e ambição,

assumindo maioritariamente cargos de chefia e de liderança, ao passo que nas mulheres é “normal” possuírem características de passividade e de amabilidade, dificilmente conseguindo assumir cargos de liderança (Cruz, 2012; Saavedra, 2013).

Deste modo, a atribuição de cargos de chefia e liderança no emprego é feita maioritariamente aos homens, contribuindo, assim, para a inferiorização das mulheres no local de trabalho, uma vez que estas não alcançam tão facilmente os mesmos cargos. Portanto, verifica-se que a mulher continua a surgir abaixo do homem na hierarquia social (Saavedra & Nogueira, 2006; Da Silva & De Carvalhaes, 2010).

Se no presente tópico, foi abordada a situação da mulher na cultura ocidental, no tópico seguinte torna-se pertinente estabelecer a diferença entre estereótipos de género e diferenças de género.

1.2. Diferenças de género e Estereótipos de género

O nascimento de uma criança representa um acontecimento marcante no seio familiar, sendo comum que, desde esse momento, os pais e educadores exerçam influência sobre a construção do género: na maneira de vestir, nas cores utilizadas, na escolha do nome, no espaço criado para acolher a criança, entre outros. Todos estes aspetos são pensados e construídos tendo em conta o género da criança. Neste ambiente, é perfeitamente possível identificar o sexo de uma criança apenas pela observação desta diferenciação estabelecida.

O termo *sexo* é utilizado para distinguir o homem e a mulher, tendo em conta categorias biológicas, isto é, a distinção deve-se às características físicas diferentes. Por sua vez, o termo *género* encontra-se associado à construção psicológica, social e cultural atribuída aos sujeitos, tendo como base a categoria sexual a que pertencem por natureza biológica. Esta construção decorrente das diferenças fisiológicas que influenciam os comportamentos, atitudes, crenças e características de cada homem e de cada mulher, modificando-se de sociedade para sociedade e de cultura para cultura (Pinto, 2009; Pomar, 2012).

Nos primeiros tempos da Psicologia e Psicanálise, o determinismo biológico impôs-se como a principal justificação para a diferenciação e desigualdades sociais. Efetivamente, a biologia evolucionista de Darwin (1809-1882) afirmava que a evolução da mulher teria estagnado em determinado momento. Esta ideia perdurou por cerca de

um século e, ainda hoje, persiste nas mentalidades concebem que a biologia funciona como um meio preditor para as mulheres, tendo os homens conseguido atingir a racionalidade e a livre vontade. Neste enquadramento, as diferenças biológicas serviram para colocar as mulheres na esfera familiar e nas relações de suporte afetivo (Nogueira & Saavedra, 2007).

No entanto, quando se afirma a distinção entre os termos sexo e *género* podemos facilmente perceber que os sujeitos se classificam, por um lado, quanto à sua natureza anatómica e características físicas, agrupando os sujeitos em duas categorias, com base nas suas diferenças biológicas. Por outro lado, no que concerne ao termo género, este encontra-se ligado às representações e aos significados sociais, sendo considerado como um conjunto de características e de comportamentos associados e esperados por parte dos homens e das mulheres numa sociedade, envolvendo assim, atributos psicológicos e aquisições culturais incorporados ao longo da vida dos sujeitos na comunhão com a sociedade, e que por sua vez se encontram associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade (Pinto, 2009; Pomar, 2012).

Tendo em conta o exposto, pode dizer-se que é a partir de 1955, com Parsons e Bales, que a interpretação das diferenças com base no género ganha maior ênfase, principalmente através da orientação de papéis na família. Os referidos autores defenderam que a mulher assume, na família, um papel mais expressivo, enquanto o homem um papel mais instrumental. Neste sentido, o homem considerado masculino é tipicamente enérgico, ativo, independente, assertivo, competente, racional e objetivo. Na mesma ordem de pensamento, a mulher feminina é considerada como emotiva, passiva e sensível na relação com os outros (Saavedra, 1997).

A partir dos anos 70, surgem diversas teorias elaboradas por estudiosos das Ciências Sociais, que vincaram um universo de traços e comportamentos para fundamentarem a divisão e a diferença entre homens e mulheres, mencionando também a influência do sexo e do género na vida dos sujeitos e os diferentes papéis que desempenham ao longo da vida. Para estes autores, o género surge como uma categoria de análise dos sujeitos (Amâncio, 1993).

Segundo Nogueira e Saavedra (2007), os papéis de género são definidos pelos comportamentos de cada sujeito, em função do seu género socialmente definido. Estes papéis de géneros estão na origem, quer direta, quer indiretamente, dos estereótipos de género. Diretamente, porque se refletem no comportamento, já que as observações dos comportamentos das mulheres e dos homens afetam as suas crenças acerca dos

comportamentos apropriados para cada género: os papéis de género. Estes, que são responsáveis pelas diferenças sexuais no comportamento. Indiretamente, porque a distinção em função dos género é uma parte importante daquilo que a sociedade espera do comportamento da mulher e do homem.

As autoras supracitadas consideram que os homens e as mulheres não possuem papéis sociais específicos, mas acabam por adquirir diferentes competências e crenças que afetam o seu comportamento social. Isto é, os homens e as mulheres por se encontrarem subjugados a diferentes expectativas, acabam por desenvolver não só diferentes competências, como também diferentes atitudes e crenças. Deste modo, a causa para o comportamento socialmente tipificado segundo o género parece estar intrinsecamente ligado à divisão do trabalho entre homens e mulheres (Nogueira & Saavedra, 2007). Neste sentido, as relações de género têm sido consideradas simbolicamente assimétricas, tendo em conta que socialmente se tem atribuído características masculinas e femininas a cada um dos sexos, sendo as características masculinas mais valorizadas em detrimento das características femininas, no campo laboral (Amâncio, 1993). Esta diferente valorização concede maior poder aos aspetos associados à masculinidade, uma vez que se encontra subjacente uma ideologia masculina (Saavedra, 2005).

Neste sentido, o conceito de género pode ser usado para descrever as componentes não fisiológicas do sexo, dentro de um universo de traços e comportamentos considerados culturalmente apropriadas aos homens e às mulheres. Além disso, o género tem a capacidade de vincar os traços em que o sexo atua como uma variável estímulo, independentemente desses mesmos traços serem originados dentro ou fora do sujeito. Para a abordagem do género como uma construção social, este é encarado como um atributo do estímulo e não parte do sujeito. Enquanto o sexo não se pode modificar, considerando-se um atributo biologicamente ligado ao sujeito; por sua vez, o género pode ser encarado como uma escolha (Saavedra, 1997).

Tendo em conta que, até ao presente tópico procedeu-se à abordagem dos estereótipos de género, no que concerne à sua definição e caracterização, às suas implicações, bem como à distinção de diferenças de género e estereótipos de género; pretende-se, no ponto seguinte apresentar uma revisão de literatura, na qual os estudos elencados incidiram sobre os estereótipos de género.

1.3. Estudos tendo como variável dependente os Estereótipos de Género

Na revisão da literatura realizada foi possível encontrar uma relação entre os estereótipos de género e características como o sexo, a participação em programas de orientação vocacional e a influência dos pais (habilitações literárias e profissão dos pais).

No entanto, torna-se pertinente salientar que, no que diz respeito aos alunos do 12º ano, os estudos encontrados, que contemplem essa amostra são ainda escassos. Nesse sentido, os estudos descritos abaixo são, maioritariamente, realizados com amostras que contemplam alunos do 9º ano de escolaridade.

Salienta-se ainda que, o termo sexo utilizado nesta investigação, no que refere à categoria homem e mulher será sexo e não género. Tendo em conta que, os autores dos estudos abaixo apresentados utilizaram maioritariamente o termo sexo em detrimento do termo género, sendo por isso utilizado na presente investigação o termo sexo.

1.3.1. Influência do Sexo

O estudo realizado por Ferreira, Taveira, Araújo e Saavedra (2013), no qual participavam alunos a frequentar o ensino secundário e o ensino superior, aponta para o facto de, quer os rapazes quer as raparigas percecionam como mais aceitáveis determinadas áreas ou profissões em função do seu sexo, evidenciando assim uma dicotomia masculino “instrumentalidade” e feminino “expressividade”. Neste sentido, quer os rapazes quer as raparigas, consideram que existe ambientes educacionais e profissionais que são mais adequados à masculinidade e outros que são mais adequados à feminilidade, devido ao tipo de comportamentos e competências que exigem a cada profissional.

Por sua vez, Cardoso (2008), num estudo realizado com adolescentes e jovens (488 alunos do 9º e 517 alunos do 12º ano), tendo como objetivo analisar a perceção de barreiras da carreira, constatou que, quer os rapazes quer as raparigas do 9º e do 12º ano apresentaram a discriminação sexual como a única barreira na qual ambos se diferenciam estatisticamente, sendo que as raparigas obtêm valores mais altos que os rapazes.

Na década de 90, foi realizado um estudo sobre as assimetrias nas representações, no que concerne aos estereótipos, por Amâncio (1992, cit. in Saavedra, 1997) que contou com a colaboração de 188 sujeitos entre os 20 e os 45 anos, estudantes

universitários e trabalhadores, aos quais foi pedido que se descrevessem a si próprios, um sujeito do mesmo sexo e um sujeito do sexo oposto. Deste modo verificou-se que, metade dos sujeitos classificaram os traços em masculinos e femininos, de acordo com o seu conhecimento da sociedade portuguesa e outra metade classificou os traços em positivos e negativos. Os resultados revelaram menos características tipicamente femininas que masculinas e mais traços favoráveis associados ao masculino. Enquanto, o estereótipo feminino engloba traços físicos e afetivos, o masculino não inclui traços físicos e não aponta para nenhum papel específico mas é composto por uma diversidade de competências do adulto. Os resultados do estudo apontam para o facto de que tanto os homens como as mulheres partilham uma representação comum do sujeito feminino e do sujeito masculino, na qual o sujeito feminino pertence a um sistema específico ao passo que, o sujeito masculino é encarado de forma universal. Assim verifica-se que a mulher é de certa forma, restringida a determinados contextos, como por exemplo, a família (Amâncio, 1992, cit. in Saavedra, 1997).

Carvalho (2012) pretendeu através do estudo realizado com 468 adolescentes do 9º ano, analisar a relação entre o género e os interesses profissionais. Neste sentido comprovou-se um efeito significativo do género nos interesses, revelando o sexo masculino, em média, mais interesse pelo trabalho nas áreas das tecnologias e o sexo feminino pelo trabalho nas áreas da comunicação, serviços e arte.

Contrariamente aos estudos acima apresentados, Saavedra (2001), num estudo realizado com 591 adolescentes do ensino básico (7º e 9º ano), tendo em conta o sexo e o nível socioeconómico, aponta para o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no que concerne à disciplina de Matemática e à disciplina de Física e Química. Ainda, na mesma linha de ideias, Pinto (2002, cit. in Saavedra et al., 2011) num estudo realizado com jovens a frequentar o ensino secundário, verifica que as raparigas superam os rapazes, relativamente à disciplina de Matemática, demonstrando melhores resultados académicos.

1.3.2. Influência da participação em programas de orientação vocacional

Apesar de não existirem estudos que relacionem diretamente os estereótipos de género e a participação de jovens em programas de orientação vocacional, os estudos realizados por alguns autores, nomeadamente Taveira (2004), Saavedra (2009) e Carvalho (2012), apontam os profissionais de orientação vocacional como agentes

facilitadores de mudança, no que respeita aos preconceitos, particularmente os estereótipos de género, possibilitando o acesso à informação e promovendo a igualdade de direitos e oportunidades entre rapazes e raparigas.

“Os serviços de orientação vocacional envolvem uma variedade de intervenções: a informação, a consulta psicológica individual e de grupo, os programas de educação e o desenvolvimento vocacional, a consultadoria e o aconselhamento junto de pais, professores e outros agentes da comunidade. É essencial que cada uma destas modalidades contribua para criar ambientes e comunidades educativas mais sensíveis e com visões e práticas mais adequadas às questões de género, contribuindo para a justiça e a igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento vocacional dos jovens” (Taveira, 2004, p.97).

Paralelamente, Saavedra (2009, p.128) afirma que, “os/as profissionais de orientação vocacional detêm uma posição privilegiada como agentes de mudança e promotores da igualdade de género, fundamentalmente a dois níveis. Ao nível da intervenção direta junto dos jovens do 3º ciclo (mas também no Ensino Secundário), construindo programas de orientação vocacional que incluam atividades sensíveis ao género e, simultaneamente, estando atentos/as às barreiras de género que, dissimuladamente, interferem no processo de tomada de decisão”.

Deste modo, “nos processos de orientação escolar e profissional, especialmente em momentos importantes de tomada de decisão, as intervenções deverão contemplar o peso que os estereótipos de género poderão estar a assumir no modo como os estudantes, quer do sexo feminino, quer do sexo masculino, pensam na sua carreira e decidem” (Carvalho, 2012, p.179).

De acordo com os autores supracitados é possível verificar (apesar da escassez de estudos que relacionem estas variáveis) que, a intervenção psicológica vocacional e a orientação vocacional constituem meios fundamentais para ajudar os jovens ao longo do seu processo de desenvolvimento vocacional, nomeadamente no planeamento de projetos de carreira, como também em momentos de tomada de decisão. Tendo em conta que a amostra do presente estudo se encontra em fase de tomada de decisão, nomeadamente em relação ao curso/área a seguir no ensino superior.

1.3.3. Influência dos pais ao nível dos estereótipos de género

A família acarreta grande importância no reforço dos estereótipos de género, por exemplo, através da seleção dos brinquedos que são oferecidos às crianças, de uma maior independência e de mais oportunidades dadas aos rapazes para brincarem sem supervisão e de um maior incentivo ao relacionamento social e à dependência por parte das raparigas (Coimbra, 2010).

Inerente a este aspeto, os pais ao agirem de forma distinta com as raparigas e com os rapazes, contribuem para a tipificação do género, processo pelo qual as crianças aprendem qual o comportamento considerado adequado para os rapazes e para as raparigas, o que contribui assim para a formação da identidade de género. Esta última é considerada a consciência que a criança adquire do seu próprio género e de tudo o que nele está implicado. Esta aquisição acontece através da socialização, nomeadamente, por meio da observação de modelos de masculinidade e feminidade, pelos brinquedos mais direcionados para rapazes e para raparigas, e também pelas brincadeiras exibidas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Desta forma, o papel familiar surge maioritariamente associado às mulheres, uma vez que é esperado que esta crie uma família, tenha filhos e se dedique ao lar, salientando que ser “dona de casa” e “mãe” são aspetos que a sociedade espera da mulher (Santos & Amâncio, 2014). A mulher encontra-se restringida, na maioria das culturas, a estes papéis, ao passo que o homem apresenta um leque mais vasto de atribuições, nomeadamente empresário, pai, atleta, líder, papéis de chefia e de poder. Esta atribuição de papéis dá origem ao conceito de segregação horizontal quando existe uma restrição das opções vocacionais tendo em conta o género, confirmando a demarcação feita pela sociedade daquilo que se espera de um rapaz e de uma rapariga (Ferreira, Saavedra, Taveira, & Araújo, 2013).

Dado que é esperado socialmente que a mulher assuma um papel de cuidar da família e que, por sua vez, o homem assuma o sustento da mesma, é possível constatar que as dificuldades encontradas pelas mulheres, nos diferentes papéis desempenhados, são alimentadas desde criança pela família e todos os restantes agentes de socialização, que educam de maneira diferente o rapaz e a rapariga para o desempenho dos mais variados papéis ao longo da vida, condicionando assim as características pessoais, as oportunidades de desenvolvimento e os percursos de vida na sociedade (Powell, Dainty, & Bagilhole, 2012).

Neste sentido, é possível verificar que as mulheres com cargos profissionais de liderança, como por exemplo ser responsável de uma empresa, sentem mais o peso da vida familiar na escolha profissional. Esta situação deve-se à dificuldade em conjugar as exigências da vida profissional com as exigências da vida familiar, tendo em conta que grande parte das tarefas domésticas e de cuidado com os filhos ainda se encontram intrinsecamente ligadas à mulher, como se trata-se de uma obrigação da mesma (Graf & Diogo, 2009).

Relativamente ao trabalho doméstico e à prestação de cuidados à família, verifica-se que as mulheres dedicam a este tipo de tarefas, em média, mais três horas diárias do que os homens. As mulheres apresentam um “horário” de trabalho mais longo: considerando o trabalho remunerado em contexto laboral e o trabalho não pago no contexto doméstico. Desta forma, as mulheres apresentam, em média, 12 hora e 49 minutos de trabalho diário, ao passo que, os homens apresentam apenas, em média, 10 horas e 56 minutos de trabalho diário. Neste exemplo, as mulheres trabalham, em média, mais 2 horas diárias em relação aos homens (Poeschl, Múria & Ribeiro, 2003).

Neste sentido, constata-se que os estereótipos de género formam-se a partir da infância, por meio da socialização e da modelagem, condicionando as escolhas vocacionais nas fases da adolescência e do jovem adulto. Tendencialmente os pais fazem uma distinção entre os filhos e as filhas de acordo com o sexo dos mesmos, direcionando de certa forma, as filhas para áreas ou profissões consideradas tradicionalmente femininas e os filhos para áreas ou profissões consideradas tradicionalmente masculinas (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Coimbra, 2010).

Inerente a este aspeto, Saavedra e Taveira (2007) realizaram um estudo no qual participaram jovens do sexo feminino, a frequentar o 11º ano, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos e provenientes de famílias beneficiadas e desfavorecidas do ponto de vista económico, social e cultural. Neste estudo, foi possível verificar que as alunas provenientes de famílias favorecidas tendem a optar por áreas ou profissões consideradas tipicamente femininas, como por exemplo línguas enfermagem ou assistência social.

Por outro lado, é possível verificar, no referido estudo, a existência de jovens que optam por áreas ou profissões consideradas tipicamente masculinas, como por exemplo, engenharia civil, engenharia mecânica e a arquitetura. Sendo que, estas não idealizam a construção de uma vida familiar, nomeadamente casar e ter filhos, pois consideram ser difícil conciliar com estas profissões. Desta forma, torna-se possível verificar que,

quando um dos pais ou ambos os pais frequentaram o ensino superior, os filhos tendem a ingressar também neste tipo de ensino, como também a frequentar o mesmo curso dos pais ou de um dos pais. Do mesmo modo, quando as mães são bem-sucedidas a nível profissional, as filhas tendem a preferir investir mais em projetos de carreira em detrimento da vida familiar, comprovando-se um adiamento da vida familiar, nomeadamente casar e ter filhos (Saavedra & Taveira, 2007).

Estudos na mesma área constataam que as mulheres que têm profissões onde os homens dominam, têm maior probabilidade de terem pais que são profissionais nessas áreas (Hoffman, Goldsmith, & Hofacker, 1992, cit. in Gomes, 2014). Por sua vez, mulheres em carreiras pioneiras têm em geral pais com níveis de educação mais avançados do que mulheres em profissões tradicionais. Neste sentido, as filhas de mulheres com carreira profissional bem-sucedida são mais direcionadas para projetos de carreira do que para o lar, apresentando uma autoestima mais elevada, assim como uma avaliação positiva das suas capacidades (Steele e Barling, 1996, cit. in Gomes, 2014).

No estudo realizado por Saavedra e colaboradores (2011), já referido anteriormente, é possível verificar que os pais constituem um fator de peso nas escolhas das filhas, quer naquelas que já frequentam o ensino superior, quer naquelas que frequentam o ensino secundário, quando estas optam por áreas consideradas tradicionalmente masculinas.

O presente capítulo analisou a definição e as implicações dos estereótipos de género na vida dos sujeitos, quer sejam homens quer sejam mulheres. No próximo capítulo será abordada a conceptualização da decisão vocacional, como também o desenvolvimento vocacional na fase da adolescência e jovem adulto, tendo em conta que a amostra da presente investigação se encontra nas referidas fases.

Capítulo 2 - Decisão Vocacional

O processo de decisão vocacional apresenta-se como um elemento constante na Psicologia Vocacional. Neste sentido, a decisão vocacional deixa de ser analisada de forma isolada, e passa a ser encarada como um processo que se repete ao longo da vida, através de ciclos de planeamento e implementação (Tiedeman, 1961, cit. in Taveira, 2000; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984, cit. in Carvalho & Taveira, 2012),

Deste modo, será abordado, de seguida, a definição e caracterização da decisão vocacional, assim como o desenvolvimento vocacional nas fases da adolescência e do jovem adulto, visto se tratar das etapas do desenvolvimento dos sujeitos correspondentes à população alvo do presente trabalho (como já referido anteriormente). Para finalizar, será apresentado um conjunto de estudos sobre os fatores que influenciam a decisão vocacional.

2.1. Definição e caracterização da Decisão Vocacional

O aparecimento da Psicologia Vocacional, remota ao início do século XX, com as investigações realizadas por Alfred Binet. Desta forma, o referido autor contribuiu para a construção do racional e para o aparecimento das intervenções de carreira, através dos testes de inteligência e das características pessoais dos sujeitos, constituindo assim a primeira fase das intervenções associadas à carreira, nomeadamente fase tradicional. Esta fase centra-se essencialmente na avaliação das características pessoais e de emprego do sujeito, referente à inteligência. Paralelamente, eram utilizados testes de inteligência para avaliar as capacidades dos sujeitos para determinados empregos (Taveira & Da Silva, 2008).

No entanto, mais tarde, Parsons (1909, cit. in Taveira & Da Silva, 2008, p. 11) centrou-se numa visão psicométrica do sujeito, tentando assim melhorar as condições de trabalho. Neste sentido, o referido autor propôs a abordagem traço/fator, na qual defendia que era necessário “Primeiro, uma compreensão clara do próprio, aptidões, interesses, recursos, limitações e outras características. Segundo, um conhecimento das exigências e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensações, oportunidades e perspectivas em diferentes tipos de trabalho. Terceiro, um raciocínio lógico acerca das relações entre estes dois grupos de dados”.

A abordagem traço/fator atribuí especial importância à observação das características do sujeito na sua compreensão e no estudo das oportunidades disponíveis. Defendendo a necessidade de uma intervenção direta com os sujeitos, para avaliar os resultados da autoavaliação e auto-observação dos comportamentos do sujeito, o conteúdo do seu registo diário de comportamentos e respostas em diferentes circunstâncias, os resultados das comparações entre os atributos do sujeitos e do seu grupo de pares, bem como avaliar a memória, rapidez com que lê, escreve e anda. Neste sentido deveria ser dada ao sujeito uma longa lista de questões que este deveria completar com dados pessoais (educação, saúde, ascendência, profissões dos familiares, interesses, recursos). Esta informação era partilhada com o responsável, que levava a cabo uma extensa análise da informação com o sujeito, fazendo exercícios de memória, coordenação viso-espacial, entre outros aspetos considerados relevantes na resolução do problema vocacional (Parsons, 1909, cit. in Taveira & Da Silva, 2008).

Em relação às mulheres, deviam ser dadas listas das oportunidades para ganharem dinheiro. Era pedido aos sujeitos que lessem livros e artigos sobre vários problemas, que visitassem fábricas, a fim de observarem e pedirem informações aos trabalhadores sobre o trabalho desempenhado na fábrica, constatando assim até que ponto aquele trabalho era do seu interesse. Por vezes, os sujeitos eram também encorajados a ganhar alguma experiência na agricultura, comércio, carpintaria e outras áreas, com o objetivo de alargarem a sua experiência prática e avaliarem o seu grau de interesse por essas mesmas áreas (Parsons, 1909, cit. in Taveira & Da Silva, 2008).

A partir da segunda metade do século XX, surgem as teorias humanistas, particularmente com Carl Rogers. Este autor afirmava que era importante ter em consideração o interesse do sujeito pela profissão indicada pelo teste, isto é, não bastava ter aptidões para determinada profissão, mas era necessário perceber se tal profissão era do interesse do sujeito (Taveira, 2000).

Seguidamente, tiveram início as teorias do Desenvolvimento Vocacional que consideram que o acento não deve ser posto sobre a escolha feita num determinado momento, mas sobre o processo do desenvolvimento (Campos, 1976).

O início da perspetiva desenvolvimental da carreira deve-se a Ginzberg, Ginsburg, Axelrod e Herma (1951, Taveira & Da Silva, 2008). Estes autores evidenciaram que a escolha vocacional é um processo desenvolvimental que ocorre ao longo de vários anos e que se encontra completo na idade adulta. Posteriormente, Ginzberg reformulou este conceito defendendo que a escolha vocacional é um processo

que ocorre ao longo de todo o ciclo vital do sujeito, não tendo por isso um período de término (Taveira & Da Silva, 2008).

Por sua vez, Super (1957) surge com uma teoria inovadora sobre o desenvolvimento da Carreira. Para este autor, a carreira deixou de ser compreendida apenas como a escolha de uma profissão realizada por meio da comparação entre características pessoais e profissionais, num determinado momento da vida, e passou a ser entendida como um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida e espaço de vida (*life-span, life-space*). A teoria vocacional de Super trouxe novas concepções sobre desenvolvimento de carreira, tendo por base conceitos como: maturidade para a carreira/adaptabilidade de carreira, estágios do desenvolvimento de carreira, padrões de carreira, autoconceitos, determinantes pessoais e sociais, entre outros. Neste sentido considera-se a referida teoria um modelo aberto e em permanente evolução, servindo de referencial para outras teorias posteriormente concebidas (Oliveira, Melo-Silva & Coleta, 2012).

Corroborando a teoria de Super (1957), Savickas (2002) defende que a decisão vocacional não pode ser descrita como um acontecimento pontual, confinado a uma fase do desenvolvimento, mas sim uma tarefa que se constrói e reconstrói ao longo da vida. Desta forma, as decisões vocacionais deixam de ser vistas como repentinas e sem antecedentes, não sendo consideradas como momentos pontuais de decisão, ou seja, passam a ser processos inseridos na carreira do sujeito, que o acompanham ao longo da vida (Santos, 2007). A decisão vocacional consiste, em geral, numa resposta que envolve uma mudança de comportamento, relacionada com a vida futura, tanto pessoal como profissional (Taveira & Faria, 2009).

Na mesma linha de ideias, Crites (1974, cit. in Taveira & Da Silva, 2008) utilizou os conceitos apresentados por Super (1957) como base para a criação do Inventário de Maturidade na Carreira, com o qual mostrou que era possível medir e descrever o comportamento na carreira de forma útil, nomeadamente avaliar o nível de maturidade dos sujeitos em relação às decisões de carreira.

A emergência do conceito de decisão vocacional surge de um conjunto de fatores, nomeadamente económicos, sociais, ideológicos e científicos, bem como das escolhas que os sujeitos têm de fazer em relação ao conjunto de alternativas que o sistema lhes oferece (Crites, 1981).

Desta forma, Holland (1960, cit. in Taveira & Da Silva, 2008) preconiza a teoria do desenvolvimento da carreira, na qual classifica as orientações individuais e os

diferentes meios de trabalho em seis tipos, sendo estes: Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. O autor descreve esta taxonomia referindo que a maioria dos sujeitos pode ser classificada em função do seu grau de semelhança com os seis tipos de personalidades/ambientes ocupacionais: RIASEC. Isto é, através de uma predisposição genética e influência ambiental, os sujeitos desenvolvem características de personalidade e de ambiente ocupacional que são semelhantes a estes seis tipos de personalidade, constituindo o seu grau de personalidade e de interesse vocacional. Com isto, Holland tentou mostrar que os empregos podem ser encarados como uma forma de vida, que os ambientes de trabalho refletem, de certo modo, as características daqueles que os desempenham, e não apenas lugares onde se exercem funções de trabalho (Da Silva & Da Canha, 2011).

Posteriormente, Krumboltz (1994, cit. in Barros, 2010) desenvolveu intervenções que implicavam a simulação da exploração profissional, recorrendo à resolução de problemas mediados por, guias de trabalho, *kits* de resolução de problemas no emprego, reforço destinado a estimular o comportamento de procura de informação dos alunos, filmes e partes de filmes para modelar e estimular a tomada de decisões escolares e profissionais. Através destas intervenções, este autor criou modelos em que se aplicava o aconselhamento de cariz comportamental aos problemas da carreira, combinando o reforço e a modelagem, a aprendizagem por imitação e a apresentação de filmes de estímulos materiais específicos para influenciar diferentes componentes da tomada de decisão e a procura de informação, entre os estudantes do ensino secundário.

Deste modo, a teoria da aprendizagem social da tomada de decisão na carreira procura explicar a forma como as escolhas relacionadas com a carreira são feitas, reconhecendo o impacto dos fatores genéticos nas tomadas de decisão e salientando as condições e as ocorrências do meio com que o sujeito interage, fatores sociais, educacionais e condições do mercado de trabalho (Krumboltz, 1994, cit. in Barros, 2010).

Lent, Brown, & Hackett (2002, cit. in Carvalho & Taveira, 2012), por sua vez, no âmbito da teoria sociocognitiva da carreira, defendem um modelo de escolha que incide sobre o modo como os sujeitos selecionam os seus objetivos e tomam as decisões de carreira. Este modelo considera que as variáveis pessoais e contextuais exercem influência sobre as experiências de aprendizagem a que os sujeitos se submetem, e que estas influenciam as suas expectativas de autoeficácia e de resultado. Estas crenças dos

sujeitos acerca da sua competência e dos resultados associados determinam o interesse por determinado domínio de carreira.

Os interesses, por sua vez, estimulam as escolhas e as decisões que os sujeitos tendem a realizar de acordo com os objetivos que desejam alcançar num determinado percurso de carreira. Depois de definidos os objetivos, traça-se um plano de ação, no qual são identificados os passos e as etapas necessárias à sua concretização. Segue-se a implementação dessas estratégias e ações, por meio das quais os sujeitos irão alcançar um determinado nível de desempenho. Com efeito, as ações traduzem os objetivos em comportamentos, constituindo assim parte integrante do processo de decisão vocacional. Neste sentido, o modelo de escolha vocacional encontra-se organizado em três componentes: (1) definição de objetivos em relação a uma área específica; (2) realização de ações no sentido de implementar os objetivos previamente definidos; e (3) ter em atenção as experiências subsequentes (Lent, 2005, cit. in Carvalho & Taveira, 2012).

A decisão vocacional deixa de ser analisada de forma isolada, e passa a ser conceptualizada como um processo desenvolvimental. Como proposto no modelo apresentado Tiedeman (1961, cit. in Taveira, 2000) Tiedeman & Miller-Tiedeman (1984, cit. in Carvalho & Taveira, 2012), no qual descreve a tomada de decisão como um processo que se repete ao longo da vida, através de ciclos de planeamento e implementação, sempre que surge a necessidade de realizar uma nova escolha. Desta forma, a tomada de decisão, ocorre de acordo com dois processos: a diferenciação e a integração. Assim, a diferenciação refere-se à capacidade que o sujeito possui para distinguir experiências e, por sua vez, a integração diz respeito ao processo pessoal de reestruturação das experiências de modo significativo. Deste modo, a união destes dois processos dá lugar à reestruturação hierárquica, ou seja, à construção de quadros de referência mais complexos. A tomada de decisão é efetuada quando, existe um problema vocacional que posteriormente despoleta a necessidade de tomar decisões.

Todavia, as escolhas são feitas através de um conjunto de decisões e não de forma isolada ou pontual. Assim, o processo de tomada de decisão vocacional ocorre por meio de dois períodos: (1) *antecipação* e (2) *implementação*. O primeiro período é constituído pela *exploração* (os sujeitos examinam as suas características pessoais em função das relações que cria entre elas e as alternativas vocacionais que a estrutura de oportunidades dispõe), a *crystalização* (começa a surgir uma estabilidade dos objetivos individuais), a *escolha* (o objetivo vocacional torna-se decisivo e orienta o esforço que o

sujeito coloca na sua obtenção e a *clarificação* (o sujeito torna claro as suas dúvidas sobre a imagem que constrói acerca de si e a sua decisão) (Tiedeman, 1961, cit. in Taveira, 2000).

Relativamente ao período de implementação, este subdivide-se em três subperíodos: *indução* (referindo-se à integração do sujeito no novo ambiente em consequência da escolha realizada; *reformulação* (relacionado com o aumento de confiança e interação com o contexto); e *integração* (que representa o período em que o sujeito experiencia satisfação na maneira como desenvolve as tarefas relacionadas com o seu papel (Tiedeman, 1961, cit. in Taveira, 2000).

Por tal, torna-se importante referir que o processo de decisão engloba um sujeito que decide, uma situação de decisão e uma informação importante tanto de dentro como de fora desse mesmo sujeito. Neste sentido, os modelos de decisão dividem-se em *prescritivos, descritivos e normativos* (Taveira, 2000).

No que concerne aos modelos *prescritivos*, verifica-se que estes têm como função prescrever modos ideais de tomar decisões, isto é, são considerados modelos de apoio aos sujeitos ao longo de seu processo de tomada de decisão, tendo como principal objetivo, diminuir os erros de escolha ao longo do processo de tomada de decisão. Este modelo defende que a tomada de decisão deve ser avaliada a partir do processo e não do resultado, considerando que o processo de tomada de decisão envolve ciclos sucessivos de decisões experimentais, as quais ocorrem quando o sujeito processa diferentes tipos de informações. Desta forma, o processo de tomada de decisão é descrito como um processo cognitivo, que implica três sistemas de avaliação: (1) sistema preditivo, que reúne informação relativa às ações possíveis, aos resultados possíveis dessas ações, e à probabilidade dos resultados; (2) um sistema de valores, relativo às preferências entre resultados prováveis; e (3) um sistema de decisão, que diz respeito à avaliação que o sujeito faz das prioridades ou regras (Taveira, 2000).

Por sua vez, os modelos *descritivos* procuram descrever a forma como os sujeitos tomam as suas decisões. Os modelos *descritivos* estudam o fenómeno através do qual os sujeitos decidem. Neste sentido, um modelo de decisão consiste na descrição de um processo psicológico no qual se organiza informação, se pondera sobre as opções existentes, e se investe numa ação (Harren, 1979). Este processo de decisão, *descritivo*, inicia-se a partir de um *input* ou estímulo do ambiente que modifica os planos do sujeito que decide. Quando se verifica incongruência, o sujeito que decide deve procurar

explorar a informação relevante relacionada com outro plano de ação, e desta forma deve testá-lo.

Peterson, Sampson e Reardon (1991) referem-se à tomada de decisão como sendo um processo cíclico que envolve cinco fases: (1) *Comunicação*, (2) *Análise*, (3) *Síntese*, (4) *Avaliação* e (5) *Execução*. Estes autores defendem que as metacognições (auto verbalizações, autoconsciência, monitorização e controlo) se encontram implicadas neste processo, assim como a disponibilidade do sujeito, isto é, a sua capacidade para fazer escolhas de carreira apropriadas, tendo em conta a complexidade dos fatores familiares, sociais e económicos.

Por último, os modelos *normativos* apresentam, como intuito principal, a aplicação de procedimentos matemáticos para a realização de decisões, pelo que procuram avaliar alternativas para o indivíduo utilizando duas variáveis, designadamente a utilidade subjetiva (o valor que o indivíduo confere a cada uma das alternativas, assim como os resultados relacionados a cada uma, em termos de custos e benefícios, tendo em conta as preferências e objetivos) e a probabilidade prevista (a ideia de que a escolha de uma ação específica leva a um determinado resultado) (Taveira, 2000). Desta forma, a investigação no domínio da psicologia cognitiva demonstra que os seres humanos apresentam inúmeras dificuldades e limitações no processamento de informação que envolva o cálculo de probabilidades (Matlin, 2004), assim como na avaliação do risco associado a diferentes rumos de ação (Gigerenzer, 2005). Tendo em conta que, apenas somos capazes de processar determinadas quantidades de informação, quando confrontados com problemas complexos. Assim, nestes modelos, as vantagens conhecidas de uma alternativa podem recompensar as desvantagens dessa mesma alternativa e, por isso, são classificados de modelos compensatórios (Taveira, 2000).

Para além dos fatores apresentados anteriormente, torna-se pertinente fazer referência a um outro, nomeadamente o género, que de igual forma influencia as escolhas vocacionais. Neste sentido, Gottfredson (1981), através da teoria das aspirações vocacionais, explica o desenvolvimento das aspirações de carreira a partir de uma perspetiva psicológica social, sugerindo que alguns sujeitos podem eliminar prematuramente opções/escolhas de carreira viáveis porque têm crenças de autoeficácia inadequadas, imprecisas, pouca informação, ou por sofreram processos de socialização ligados ao género. Desta forma, as aspirações de carreira são definidas como objetivos do sujeito que conduzem a planos de carreira, orientando-o para atividades específicas,

sendo determinantes no desenvolvimento de competências particulares do sujeito, nas quais permitem predizer as escolhas de carreira.

A autora afirma que as aspirações resultam de um processo de circunscrição e de compromisso (Gottfredson, 1981). A circunscrição ocorre quando o sujeito, progressivamente, elimina as alternativas ocupacionais consideradas inadequadas para si, através de um processo de comparação entre o autoconceito (ao nível da aparência, inteligência, personalidade, género, interesses e valores) e as imagens que detém acerca das ocupações possíveis (ao nível dos traços de personalidade dos sujeitos que incluem certas ocupações, o tipo de atividades que fazem, as recompensas e as condições de trabalho). A partir desta comparação, o sujeito avalia o grau de compatibilidade entre os dois, sendo capaz de eliminar do *self* as ocupações que considera incompatíveis com as suas preferências, do qual resulta as aspirações idealistas (Gottfredson, 1996). Esta relação entre o *self* e a ocupação avaliada pelo sujeito, encontra-se presente também na teoria do Holland (1960, cit. in Taveira & Da Silva, 2008), apresentada anteriormente, no que concerne à congruência entre o sujeito e o ambiente ocupacional.

Segundo Gottfredson (2005), esta avaliação resulta de um conjunto de quatro etapas que têm início na infância, nomeadamente: 1) orientação para a força e para o poder, 2) orientação para o papel do género, 3) orientação para avaliação social, e 4) orientação para o *self*.

A primeira etapa, orientação para a força e poder (*orientation to size and power*), ocorre entre os 3 anos e os 5 anos, as crianças começam a reconhecer as ocupações como fazendo parte dos papéis dos adultos e que no mundo do adulto há um trabalho.

A segunda etapa, orientação para o papel do género (*orientation to sex roles*), ocorre entre os 6 e os 8 anos, as crianças conseguem reconhecer mais ocupações e a distinguir os adultos ao visualizarem determinados comportamentos e papéis, nomeadamente os de trabalho, como pertencentes a um determinado género (feminino ou masculino) e não a outro, sendo o trabalho entendido em termos de papéis de género.

A terceira etapa, orientação para a avaliação social (*orientation to social valuation*), ocorre entre os 9 e os 13 anos, os sujeitos reconhecem ocupações através das hierarquias sociais, tendo mais consciência das mesmas, sendo capazes de organizar as profissões, não só pelo género, mas também pelo nível de prestígio e valor social.

A quarta e última etapa, orientação para o *self* (*orientation to the internal, unique self*), tem início a partir dos 14 anos, na qual os sujeitos exploram de forma mais consciente as ocupações integrantes do seu espaço social e das ocupações que seriam

para si mais gratificantes, isto é, que seriam mais compatíveis com o *self*. Por sua vez, o sujeito, por via do desenvolvimento cognitivo, desenvolveu a capacidade de aprender dimensões abstratas, internas, assim como os aspectos únicos dos sujeitos e das ocupações, nomeadamente os interesses, as competências e os valores praticados durante a realização das diferentes ocupações. Neste sentido, os sujeitos são capazes de distinguir diferentes áreas de trabalho e sabem que as personalidades de trabalho diferem de um campo para o outro. Esta consciência da realidade laboral permite que o sujeito inicie desta forma o compromisso, o processo pelo qual os sujeitos abandonam as suas alternativas preferidas para aquelas que considera mais acessíveis. Inerente a este aspeto, o compromisso ocorre quando os sujeitos encontram uma barreira na implementação das suas escolhas e, ao afastar-se dos seus ideais, ajustam as suas aspirações com a acessibilidade percebida das ocupações e optam por escolhas mais acessíveis, do qual resultam as aspirações realistas (Gottfredson, 1996).

Em relação à construção da carreira, Savickas (2002;2005), afirma que a carreira deve considerar o contexto, concetualizando o desenvolvimento como impulsionado pela adaptação a um ambiente, em vez de uma sequência de papéis e tarefas que cada pessoa vai assumindo ao longo do seu ciclo de vida, em função do grau de maturação das suas estruturas internas. Neste sentido, a carreira é construída à medida que os sujeitos fazem as suas escolhas, e nelas expressam os seus autoconceitos e objetivos pessoais, isto é, as pessoas constroem a sua carreira impondo significados ao seu comportamento vocacional e às suas experiências ocupacionais. A carreira é, por isso, fruto de uma construção subjetiva que implica atribuir um significado pessoal a memórias passadas, experiências presentes, e aspirações futuras, tecendo-as num tema de vida que compõe o padrão da vida de trabalho da pessoa (Savickas, 2005).

Deste modo, os processos de autoconstrução da carreira diferem durante a infância, adolescência, e idade adulta. Os sujeitos começam a autoconstrução como atores e, mais tarde, tornam-se agentes de ação direta e, por fim, tornam-se autores que explicam essas mesmas ações (Faria, Pinto & Vieira, 2013).

Tendo em conta que o presente tópico retrata a decisão vocacional, entende-se, por bem, abordar a indecisão vocacional, uma vez que esta surge como o ponto de vista negativo do processo de decisão dos sujeitos. Neste sentido, no campo da Psicologia Vocacional, a indecisão vocacional apresenta-se como relevante no que respeita às variáveis individuais ligadas com o processo de decisão.

No sentido de melhor explicar em que consiste a indecisão vocacional, torna-se pertinente abordar o conceito de maturidade vocacional, este define-se como sendo a fase na qual o sujeito possui capacidades para lidar com as tarefas de desenvolvimento que se depara ao longo do seu desenvolvimento social e biológico, bem como pela capacidade de dar resposta às necessidades e exigências da sociedade e as relações interpessoais subjacentes (Super, 1953; Balbinotti, 2003). Não alheio a este aspeto, o desenvolvimento vocacional do sujeito constituiu um processo contínuo, tendo por base as características pessoais do sujeito, as regras, as exigências e as necessidades do meio envolvente. Este meio afeta o sujeito, direta ou indiretamente, seja através dos pais e dos intervenientes diretos na educação do mesmo ou através de acontecimentos que surjam na vida destes intervenientes.

Savickas (1995) refere que a indecisão vocacional pode ser encarada em três fases distintas: vista como o contrário da decisão; como uma das etapas de um contínuo até a decisão; e, por último, a indecisão como constructo multidimensional. Atualmente prevalece esta última fase, em que o mesmo autor defende a indecisão vocacional como um momento de evolução, de desenvolvimento que se resolve ao longo do tempo com a ajuda especializada. No entanto, Crites (1969) define a indecisão vocacional como a inabilidade que o sujeito revela em escolher ou comprometer-se com um determinado caminho, que tem como repercussão a sua preparação e começo numa determinada profissão.

Desta forma, a indecisão vocacional, segundo os autores supracitados, pode ocorrer devido a diversos fatores, nomeadamente: os sujeitos ambicionaram-se em diversos papéis profissionais, resultado da atividade de exploração vocacional que não foi devidamente refletida e integrada; o não se imaginarem em nenhuma profissão, a falta de esperança em implementar a sua primeira escolha, a imaturidade vocacional e evidenciarem dificuldade em tomar decisões independentemente do domínio a que se referem (Faria & Taveira, 2006). Neste sentido, pode concluir-se que a indecisão vocacional caracteriza-se, por um lado, pela incapacidade do sujeito em fazer escolhas no âmbito vocacional e, por outro, remete para o contexto social mais alargado que enquadra o desenvolvimento vocacional dos sujeitos.

Deste modo, Taveira (2000) afirma que a exploração de si próprio e do meio envolvente são dois fatores que se encontram profundamente relacionados e que desempenham um papel fundamental no processo de tomada de decisão vocacional. Inerente a este aspeto, deve-se ter em consideração as características individuais

(valores, interesses, habilidades e experiências do sujeito), mas também as influências da estrutura econômica, as oportunidades profissionais/emprego, a classe social, o grupo de pares ou a dinâmica familiar no desenvolvimento vocacional.

O presente ponto debruçou-se sobre a definição e caracterização da decisão vocacional/indecisão vocacional, por sua vez o seguinte encontra-se relacionado com o desenvolvimento vocacional no período da adolescência e do jovem adulto, uma vez que os sujeitos pertencentes à amostra deste estudo situação nestas fases de desenvolvimento.

2.1.1. Desenvolvimento Vocacional: adolescência e o jovem adulto

A fase da adolescência acarreta grandes mudanças na vida do sujeito, mudanças ao nível físico, psicológico e social. Este período é caracterizado como de grande agitação para o jovem, não só por se tratar de uma etapa de vida cheia de questões e de dúvidas, como também por ser o momento da escolha do curso que melhor se adequa às características, interesses, competências e valores do sujeito.

Neste sentido, Super (1953) afirma que o desenvolvimento vocacional ocorre através do confronto de tarefas evolutivas ao longo de toda a vida. Este autor elenca cinco períodos do desenvolvimento vocacional, que ocorrem geralmente na vertical, mas que também podem ocorrer segundo uma certa circularidade. Tornando, assim possível que o mesmo sujeito tenha de repetir períodos do desenvolvimento vocacional, atendendo à situação em que se encontra, isto é, poderá ter que voltar à fase de exploração, por exemplo, quando muda de emprego ou de curso.

Com o objetivo de organizar os conceitos dos períodos do desenvolvimento de carreira (*life span*) e da teoria dos papéis sociais (*life space*), Super (1957) constrói o modelo da Vida e de Carreira denominado de Arco-Íris, em que cada papel é representado por uma cor. Os temas centrais apresentados neste modelo são os papéis sociais, os espaços de vida e os estágios do desenvolvimento, que incluem os conceitos de maturidade e/ou adaptabilidade de carreira. Na parte externa do Arco-Íris estão configurados os estágios do desenvolvimento de carreira e as idades aproximadas de ocorrência (sequência normal, mas não invariável), representando a dimensão longitudinal do modelo.

Desta forma, Super (1990) refere que, as idades de transição de cada período do desenvolvimento são flexíveis e cada transição/desestabilização na carreira envolve um ou mais períodos. A título de exemplo, um profissional estabilizado na carreira poderá procurar novas formas de crescimento e explorar outros papéis, procurando estabilizar-se novamente numa nova opção escolhida, realizando assim tarefas de um ou mais períodos do desenvolvimento. Na parte interna do Arco-Íris, encontra-se representada a dimensão latitudinal do modelo, contendo a constelação das posições ocupadas e os papéis comumente desempenhados pelos sujeitos, num dado momento da vida. O sujeito desempenha o papel de criança/filho a partir do nascimento até entrar na escola, voltando a predominar de novo este papel em adulto, quando seus pais precisam de cuidados, nessa etapa como filho/cuidador. Ao longo do desenvolvimento do sujeito outros papéis ganham mais destaque como, por exemplo, o de estudante ou de trabalhador.

Neste sentido, o modelo original apresenta seis papéis: (a) criança (incluindo filho/filha); (b) estudante; (c) homem/mulher no tempo livre e de lazer; (d) cidadão; (e) trabalhador, incluindo desempregado e não trabalhador como formas de desempenhar o papel; e, (f) homem/mulher nas atividades dedicadas à casa e/ou família. No entanto, tendo em conta a diversidade de papéis desempenhados pelos sujeitos, ao longo do ciclo de vida, foram acrescentados mais três, nomeadamente: o de cônjuge; o de pai/mãe e o de aposentado. Assim, o sujeito pode desempenhar todos ou alguns destes papéis, uns de forma sequencial e outros simultaneamente. A adição de um novo papel de vida reduz a participação de um ou mais papéis desempenhados, afetando, muitas vezes, o investimento no desempenho de determinados papéis (Super, 1990).

Para Super (1990), torna-se importante entender a importância dos papéis sociais e o significado atribuído pelos sujeitos ao trabalho, família, lazer, educação e cidadania, assim como o impacto que as mudanças ocupacionais têm no autoconceito e o grau com que os trabalhos não remunerados podem servir como alternativas para a expressão de habilidades, interesses e valores.

Deste modo, o autor refere-se aos períodos de desenvolvimento, como sendo cinco nomeadamente: *Crescimento* (0-14 anos); *Exploração* (14-25 anos); *Estabelecimento* (25-45 anos); *Consolidação* (45-65 anos); *Declínio* (+65 anos) (Super, 1957).

Desta forma, o segundo período caracteriza-se pela *exploração* situa-se entre os catorze e os vinte e cinco anos de idade. Este período encontra-se dividido em

subperíodos, nomeadamente: o subperíodo da *tentativa* (14-18 anos), o subperíodo da *transição* (18-20 anos), de salientar que a amostra do estudo encontra-se neste subperíodo da fase de *exploração*, e o subperíodo do *ensaio* (20-25 anos) (Super, 1957).

No período de *exploração* espera-se que o jovem conjugue o mundo interno e o mundo externo, que reflita sobre as alternativas existentes para realizar escolhas conscientes e assertivas. No sentido de desenvolver um autoconceito mais significativo, visto que em termos desenvolvimentais é capaz de tomar decisões a curto e a longo prazo. É também nesta fase que os interesses e valores profissionais ganham maior importância, pois o jovem começa a demonstrar consciência vocacional, sendo capaz de criar competências para identificar os recursos disponíveis, com o objetivo de iniciar um projeto ou de fazer uma escolha. Assim, o planeamento faseado é importante para que o sujeito consiga iniciar e terminar um projeto, estabelecendo objetivos a cumprir ao longo do projeto (Super, 1957).

A tomada de decisão sobre o percurso académico, nomeadamente a escolha do curso, assenta também nas saídas profissionais. Esta fase é considerada uma fase heterogénea, uma vez que existem adolescentes autónomos e focados na sua carreira e em projeto futuros, como também existem adolescentes ainda ligados à fase da infância, ligados à criança (Super, 1957). Ainda no subperíodo de *transição* (18-20 anos), espera-se que o jovem execute tarefas de especificação, adotando atitudes de, (1) consciência da necessidade de especificação de uma preferência; (2) uso de recursos na especificação; (3) consciência de fatores a considerar; (4) consciência do que afeta os objetivos; (5) diferenciação dos interesses e valores; (6) consciência da relação presente-futuro; (7) especificação de uma preferência profissional; (8) consciência da preferência; (9) informação obtida sobre a preferência; (10) planeamento da profissão preferida; (11) sensatez na preferência profissional; e, (12) confiança na preferência específica (Super, 1963, cit. in Taveira, 2000).

Por sua vez, a implementação de uma preferência é uma tarefa típica dos subperíodos de *transição* e de *ensaio* do período de *exploração* (20-25 anos). Neste período, à medida que os jovens realizam a transição da escolaridade para formações de nível superior (ensino secundário para o ensino superior) é esperado que sejam capazes de transformar a sua preferência vocacional específica numa escolha concreta.

No entanto, adotando uma perspetiva transacional, que enfatiza a organização da identidade pessoal através dos mais importantes contextos de desenvolvimento, torna-se necessário esclarecer que o período do jovem adulto aceite atualmente, encontra-se

compreendido entre os 18 e os 25 anos e que corresponde, à transição para o ensino superior ou, à transição direta do ensino secundário para o mundo do trabalho (Taveira & Da Silva, 2008). Neste sentido, o período do jovem adulto atualmente, corresponde à fase da exploração, nomeadamente ao subperíodo de *transição* (18-20 anos), descrito por Super (1957).

Por sua vez, Ginzberg (1951, cit. in Taveira, 2000), aponta como períodos de desenvolvimento vocacional, o período da *fantasia* (0-14 anos), o período da *tentativa* (11-18 anos) e o período do *realismo* (19-24 anos). O período da tentativa corresponde ao período de exploração defendido por Super (1957), e encontra-se dividido em quatro subperíodos, sendo estes, os *interesses* (11-12 anos), as *capacidades* (13-14 anos), os *valores* (15-16 anos), e por último, a *transição* (17-18 anos).

A adolescência, de acordo com o desenvolvimento vocacional, tem vindo a ser representada como uma etapa de transição da *fantasia* para o *realismo*, período de *tentativa* ou período de *exploração*, favorável “à experimentação, ao teste de hipóteses, ao ensaio e à definição e concretização de escolhas-tentativa”, cada vez mais associado a fatores de caráter realista, tal como é exemplo a apreciação dos interesses pessoais, capacidades e aspirações (Taveira, 2004, p. 114). Por outro lado, é nesta fase que se observa o surgimento de valores, onde as mudanças que ocorrem no *Self* e no mundo, podem ser encaradas como uma componente essencial do planeamento vocacional dos sujeitos (Taveira, 2004).

O estabelecimento de compromissos, face à vida escolar e profissional, constitui um indicador do desenvolvimento positivo na adolescência e um precursor da capacidade de lidar com desafios e adversidades em fases posteriores da carreira. Nesse sentido, a realização de escolhas, face a papéis de vida, que começa por ser uma problemática vocacional, é sobretudo um elemento fundamental do comportamento humano (Taveira & Faria, 2009).

Super (1953) refere a fase da adolescência como a fase da exploração, onde o jovem explora as alternativas do mundo interno e externo, perspetivando objetivos a curto e longo prazo, tomando assim decisões conscientes. No ensino secundário o jovem prepara o ingresso no ensino superior, o que faz desta etapa um momento importante para a sua vida, tendo em conta que enfrenta vários desafios, quer ao nível dos resultados académicos, quer ao nível da consolidação da sua identidade, exploração e preparação para o projeto profissional (Faria & Azevedo, 2004).

Esta fase é considerada uma fase de excelência no que concerne à exploração pessoal, uma vez que a maturação biológica, o desempenho cognitivo e os requisitos sociais atingem um nível de maior desenvolvimento, reunindo assim condições variadas para a exploração e a realização de uma identidade pessoal. Neste sentido, o jovem é capaz lidar cognitivamente não só com as novas questões de vida com que se confronta, mas também com as escolhas vocacionais com que se depara (Erikson, 1968, cit. in Taveira, 2000).

No entanto, o termo jovem adulto reflete a ideia de um período transitório entre a adolescência e a vida adulta. Esses alunos, na maior parte das vezes, têm que sair de casa, separar-se da família e dos amigos, aprender a gerir recursos financeiros e tornar-se autônomos. Têm ainda que lidar com um ensino-aprendizagem menos estruturado, no qual são necessários iniciativa, independência, autonomia e espírito crítico (Faria, Pinto & Taveira, 2014).

Desta forma, pode-se constatar que o desenvolvimento vocacional é um processo que ocorre ao longo da vida do sujeito, sendo geralmente ordenado e dinâmico, no sentido em que resulta da interação do sujeito com o meio onde este se encontra inserido, tratando-se assim de um processo psicossocial. Este processo deve considerar não só as tarefas em si, mas também a forma como as mesmas são realizadas e cumpridas pelo sujeito, uma vez que a maturidade vocacional deriva da sua realização e cumprimento.

Como já referido anteriormente, por vezes, ao longo do processo de desenvolvimento vocacional surgem dúvidas e dificuldades no momento de decidir e delinear um projeto vocacional. Neste sentido, no ponto seguinte será abordada a intervenção psicológica vocacional, uma vez que esta apresenta-se como um meio facilitador deste processo.

2.2. Intervenção Vocacional

É inegável que muitos jovens procuram os Serviços de Psicologia e Orientação pois, necessitam de ajuda para poderem realizarem uma escolha escolar e/ou profissional de forma segura e consciente. Estes jovens geralmente apresentam sentimentos de incerteza e dúvida, evidenciando uma grande indecisão em relação à

opção a realizar, nomeadamente no que concerne à escolha do curso a seguir, necessitando assim de uma ajuda/orientação externa (Crites, 1981).

A intervenção psicológica vocacional pode fornecer a sustentação necessária para lidar com situações de indecisão vocacional. Com efeito, o estabelecimento de uma aliança relacional segura, pautada por sentimentos de confiança e autonomia, pode favorecer a atividade exploratória, reduzindo assim os sentimentos de ansiedade, o *stress* emocional, despertados pelo planeamento de uma carreira futura, típicos da vivência dos adolescentes em sociedades do mundo ocidental, como é o caso da sociedade portuguesa (Taveira & Faria, 2009).

A intervenção vocacional pode ser vista, por um lado, como um processo de ajustamento entre as características individuais e ambientais, como também uma descoberta de vocação, onde é dada atenção aos antecedentes e consequentes da escolha ou decisão a tomar (Santos, 2002; 2007).

A orientação vocacional assume-se como um domínio de atuação de grande importância, assumindo como principal objetivo facilitar o desenvolvimento da identidade e a construção de percursos de vida que enfatizem a flexibilidade humana, a adaptabilidade e a aprendizagem ao longo da vida, de modo a preparar os sujeitos para a gestão de percursos profissionais em constante alteração (Savickas, 2015).

Com a Orientação Vocacional, pretende-se igualmente orientar e capacitar o jovem no conhecimento e na exploração das suas aptidões, interesses, atitudes, motivações e aspirações, para dar a conhecer a realidade sobre as oportunidades do mercado de trabalho, além de consciencializar os alunos acerca dos requisitos necessários para o exercício das diversas profissões (Carmo & Costa, 2005; Faria & Taveira, 2006). Esta atividade não depende somente de dimensões psicológicas e/ou de outras características do sujeito, mas também da qualidade dos contextos de vida em que o sujeito se insere (Savickas, 2002; Faria & Taveira, 2006). Deste modo, os professores, os pais e o grupo de pares assumem um papel essencial, na forma como os alunos encaram a decisão vocacional, constituindo-se como promotores de motivação e apoio na tomada de decisão. Assim, para a maior parte dos jovens, a escola fornece uma experiência organizadora central, oferecendo-lhes oportunidades, permitindo-lhes aperfeiçoar competências, explorar as escolhas vocacionais e estar com o grupo de pares (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Gamboa, Paixão & Jesus, 2011).

Neste sentido, os intervenientes no processo de descoberta vocacional não são apenas os alunos, mas também os encarregados de educação, os professores e os

Psicólogos. A cooperação de todos estes intervenientes deve traduzir-se num investimento permanente e generalizado de práticas de intervenção, garantindo assim, que os alunos beneficiem de intervenções de qualidade. Deste modo, dos Psicólogos espera-se que utilizem critérios de eficiência e de eficácia no desenho e implementação das atividades de intervenção (Faria & Taveira, 2006; Taveira & Faria, 2009; Gamboa, Paixão & Jesus, 2011).

Paralelamente, compete ao Psicólogo responsável pela intervenção indicar qual o percurso mais adequado em função do perfil do aluno, permitindo assim uma tomada de decisão consciente por parte do aluno (Santos, 2007). Esta última ocorre ao longo de toda a vida, nas diferentes fases de vida do sujeito, exigindo do mesmo a exploração das opções disponíveis. O sujeito que explora assume um papel ativo no desenvolvimento vocacional, assim como na tomada de decisão.

Inerente a este aspeto, alguns estudos relacionados com a eficácia da intervenção vocacional, revelam as seguintes conclusões: (1) a intervenção vocacional contribui para a melhoria de competências vocacionais específicas, nomeadamente competências ao nível da procura de emprego; (2) a intervenção vocacional poderá ajudar os alunos a realizar, de forma mais consciente, as suas escolhas, isto é, se os profissionais fornecerem informação concreta, e não-estereotipada, reforçando assim comportamentos adequados; (3) permite a aquisição de uma estrutura cognitiva para compreensão do Eu, no que concerne ao mercado de trabalho e da relação entre ambos; (4) promove informação sobre o Eu e o mercado de trabalho (informação vocacional); (5) permitir a compreensão das aspirações, interesses e de valores; (6) promove um comportamento exploratório constante (Carmo & Costa, 2005; Faria & Taveira, 2006; Santos, 2007; Taveira & Faria, 2009).

Deste modo, os novos desafios da Psicologia Vocacional encontram-se relacionados com a focalização nos processos de desenvolvimento pessoal que permitem o confronto adaptativo do sujeito com as mudanças e com as transições que ocorrem ao longo do seu ciclo de vida, sendo considerada de extrema importância a ajuda aos jovens para que estes adquiram consciência dos processos pelos quais constroem os seus projetos de vida. Neste sentido, o principal papel da orientação vocacional com jovens, encontra-se relacionada com a exploração e com a clarificação do seu autoconceito, assim como na circunscrição das suas alternativas para uma escolha profissional sólida, que permita dota-los de capacidades para lidarem com as

tarefas de desenvolvimento biológico e social, inerentes ao seu processo de desenvolvimento enquanto sujeitos (Faria, 2008; Correia, 2016).

Desta forma, torna-se fundamental ajudar os jovens, a desenvolver expectativas vocacionais realistas, promovendo ambientes educativos que permitam a obtenção de resultados escolares e profissionais adequados aos objetivos (Taveira, 2004).

2.3. Estudos sobre os fatores que influenciam a Decisão Vocacional

2.3.1. Influência do sexo

Na Psicologia Vocacional, os investigadores têm utilizado, por diversas vezes, os termos sexo e género como sinónimos. No entanto, para Nogueira (2001, *cit. in* Taveira, 2004) o género deixa de ser concebido como algo inato ao sujeito, associada ao sexo, para passar a integrar um processo de construção social de significados associados ao ser mulher e homem. Como referido no capítulo anterior, e pela mesma razão, no que concerne à apresentação dos estudos, utilizar-se-á o termo sexo e não género.

Desta forma, enquadrando a influência do sexo em relação às profissões, a autora Linda Gottfredson (1981), na teoria de Circunscrição e Compromisso, explica a importância do género e da classe social na determinação da motivação para desempenhar determinadas tarefas.

As construções feitas pela sociedade sobre as profissões adequadas para homens e para mulheres, condicionam a procura e o acesso das mulheres a determinadas áreas consideradas como sendo áreas tipicamente masculinas, assim como condicionam o acesso dos homens a determinadas áreas consideradas tipicamente femininas. Este comportamento estereotipado deu origem ao fenómeno do *leaky pipeline effect* (o efeito do oleoduto que pinga), caracterizado por uma redução das mulheres em áreas tipicamente masculinas, como se verifica no caso das ciências, das engenharias e das tecnologias, constituindo-se como áreas de maior procura por parte dos homens (Carvalho, 2012). Esta atribuição de áreas (mais masculinas) deve-se à educação do homem se encontrar mais direcionada para determinadas características, como a autonomia, a independência, o controlo físico, o risco, a aventura e a conquista, comprometendo, de certo modo, o investimento pessoal em determinadas áreas, como por exemplo, a área das Línguas e Humanidades.

Denota-se, assim, que os rapazes no ensino secundário optam, em grande número, pela área das Ciências e Tecnologias, em detrimento da área das Línguas e Humanidades. Sendo que esta última continua a ser, para os rapazes, a área que menos investem, comparativamente com as raparigas, uma vez que as atividades de leitura e escrita são consideradas de carácter feminino e não atividades de carácter masculino (Pomar, 2012; Shimada & Melo-Silva, 2013; Saavedra, et al., 2014).

Apesar das raparigas estarem em maior número no sistema de ensino português, de mostrarem maior empenho na resolução das tarefas escolares e de se formarem mais ao nível do ensino superior, verifica-se que o mesmo não acontece quando estas ingressam no mercado de trabalho. Por tal, pode-se reconhecer que as mulheres apresentam expectativas de carreira mais baixas em comparação com os homens, assim como demonstram dificuldades na execução de profissões não tradicionais, surgindo assim em menor número ao nível do ensino superior nas áreas das Ciências e Engenharias (Saavedra, Taveira & Silva, 2010).

De igual forma, também em Portugal é possível registarem-se diferenças entre homens e mulheres no que concerne às áreas de estudo. Sendo que, as áreas de estudo preferenciais das mulheres no ensino superior prendem-se com as ciências sociais, comércio, direito (30,5%), a saúde e proteção social (27,1%). Na área das engenharias a proporção de mulheres é de 5,1%, para 11,8% no total dos alunos licenciados, ao passo que, na área da educação, essa relação inverte-se, sendo de, respetivamente, 12,2% de mulheres para 8,7% de homens (INE, 2013; Moreira, Osório & Prisco, 2013).

Neste sentido, é possível constatar que os estereótipos de género apresentam um papel diferenciador nas decisões vocacionais das raparigas e dos rapazes, relativamente aos percursos de carreira (Domenico & Jones, 2006; Faria, Taveira, & Saavedra, 2008; Powell, Dainty, & Bagilhole, 2012; Stevanovic, 2014; Saavedra, et al., 2014).

O estudo realizado por Pocinho, Correia, Carvalho e Silva (2010), no qual participaram 1930 jovens a frequentar o ensino secundário (10º ao 12º ano), tinha como objetivo analisar a influência do género, da família e dos Serviços de Orientação Vocacional na decisão de carreira. Neste sentido, foi possível constatar que o género exerce influência sobre as escolhas vocacionais, uma vez que os rapazes apresentam-se mais confiantes em relação às suas escolhas, logo menos indecisos que as raparigas. Ainda nesta linha de ideias, um estudo de revisão realizado por Nogueira e Taveira (2004), refere que o género influencia o desenvolvimento vocacional e os projetos vocacionais.

No estudo de Faria, Taveira e Saavedra (2008), analisaram-se diferenças individuais nas dimensões exploração vocacional e decisão vocacional, a partir da avaliação de 178 adolescentes do 9º ano de escolaridade de ambos os sexos. Sendo possível verificar que os alunos sentem-se menos indecisos que as alunas. Estes resultados podem estar relacionados com as diferentes atribuições feitas aos homens e às mulheres, já que existe evidência para afirmar que as mulheres tendem a atribuir o seu sucesso ao esforço, e o seu fracasso à falta de capacidade, ao passo que os homens tendem a apontar a capacidade como causa para o seu sucesso, explicando o seu fracasso através de fatores externos como a falta de sorte (Saavedra et al., 2004, cit. in Faria, Taveira & Saavedra, 2008). Neste sentido, no estudo de revisão realizado por Taveira (2004) refere a existência de diferenças nos adolescentes nos domínios da exploração e da indecisão vocacional, em relação ao sexo.

Corroborando os estudos anteriores, Mota (2010), através do estudo realizado com 272 adolescentes do 9.º ano de escolaridade, em que pretendeu analisar as relações entre os constructos de exploração, dificuldades de tomada de decisão e indecisão vocacional, utilizando a Career Decision Scale (C.D.S.), adaptada por Taveira (1997), verificou que as raparigas experienciam maiores índices de indecisão vocacional e maiores dificuldades em tomar decisões, ao passo que os rapazes se apresentam mais decididos e confiantes em relação às suas escolhas.

Neste sentido, é possível verificar que o sexo apresenta-se como uma variável que influencia as escolhas e os projetos vocacionais dos adolescentes e jovens, verificando que os rapazes apresentam-se como sendo mais decididos e mais confiantes nas suas escolhas, enquanto as raparigas sentem-se mais inseguras e indecisas em relação às suas escolhas e aos projetos (Faria, Taveira & Saavedra, 2008; Taveira, 2004; Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010; Mota, 2010).

2.3.2. Influência da participação em programas de orientação vocacional

Faria, Araújo, Taveira e Pinto (2008) levaram a cabo um estudo realizado com adolescentes a frequentar o 9º ano de escolaridade. Ao longo de 5 meses os adolescentes foram sujeitos a um programa de orientação vocacional, denominado “Futuro Bué”, sendo ainda aplicado o pré e pós-teste, com o objetivo de verificar se existiu mudanças com a aplicação do programa, ao nível da exploração vocacional e indecisão vocacional em contexto de consulta psicológica vocacional. Neste sentido foi possível denotar

mudanças nos alunos ao nível da exploração e da indecisão vocacional, após aplicação do programa. Os alunos demonstram-se menor ansiedade e *stress* em relação à escolha vocacional, obtendo uma maior quantidade de informação em relação à área ou profissão preferida, evidenciando valores mais ajustados de “Comportamentos e reações de exploração vocacional”, como também evidenciaram reduções significativas ao nível da indecisão vocacional.

Um outro estudo realizado por Faria e Taveira (2006), com adolescentes a frequentar o 9º ano, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, corrobora o estudo anteriormente apresentado. Este estudo tem como objetivo avaliar a exploração vocacional e a indecisão vocacional em contexto da consulta psicológica vocacional, utilizando a versão adaptada por Taveira (1997) da Career Decision Scale (C.D.S.), concluiu que a intervenção vocacional promove a exploração vocacional e diminui os níveis de indecisão dos adolescentes em fase de tomada de decisão.

Correia (2016), num estudo realizado com adolescentes a frequentar o 9º ano, cujo objetivo era avaliar o programa “A minha História de Carreira” (Savickas & Hartung, 2012, cit. in Correia, 2016), ao nível das três dimensões vocacionais em análise: maturidade de carreira, certeza vocacional e autoeficácia vocacional. O referido programa foi aplicado ao longo de 8 sessões, recorrendo à aplicação do pré e pós-teste, verificou-se que os adolescentes demonstraram uma evolução significativa da autoeficácia nas decisões de carreira, assim como uma existência de diferenças antes da aplicação do programa e depois da aplicação do programa em relação à maturidade.

O estudo realizado por Königsted e Taveira (2010), com adolescentes a frequentar o 9º ano, pretendeu avaliar o impacto da intervenção vocacional ao longo de 12 sessões, os adolescentes apresentavam idades entre os 13 e os 17 anos, sendo aplicados como instrumentos de avaliação o *Career Exploration Survey* (C.E.S.) adaptada por Taveira (1993) e o *Career Decision Difficulties Questionnaire* (S.D.D.Q.) adaptado por Silva (2005), assim como o pré e pós-teste. Neste sentido, comprovou-se a existência mudanças significativas ao nível da exploração, assim como ao nível da tomada de decisão, verificando-se menor dificuldade por parte dos adolescentes em relação à tomada de decisão, sentindo-se também mais informados.

Contrariamente aos estudos acima apresentados, a investigação realizada por Pocinho e colaboradores (2010), já referido anteriormente, aponta para o facto de não existirem diferenças entre os jovens que participaram em sessões de orientação vocacional e os jovens que não participaram em sessões de orientação vocacional.

No entanto é possível referir que as investigações anteriormente apresentadas corroboram outras investigações já existentes (Brown & Krane, 2000; Whiston & Quinby, 2009, cit. in Correia, 2016), comprovando a eficácia dos programas de grupo para o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão vocacional em contextos escolares (Correia, 2016).

2.3.3. A influência dos pais na decisão vocacional

Um outro fator que influencia o desenvolvimento vocacional dos jovens encontra-se relacionado com a influência dos pais, principalmente em relação às escolhas vocacionais, pouco tradicionais (Carvalho & Taveira, 2010). Neste sentido, é no contexto familiar que o sujeito desenvolve a imagem vocacional e as perceções sobre determinadas profissões (por exemplo, estereótipo de género em relação às profissões), assim como concebe os conceitos orientadores da estrutura de um projeto de carreira (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, De Filipis, & Garcia, 2005).

Desta forma, quando estes promovem uma relação positiva com os filhos, estes últimos exploram mais hipóteses, uma vez que se sentem mais seguros e confiantes, reduzindo, assim, a ansiedade, o medo e o sentimento de solidão causados pela fase exploratória e pela construção de projetos de carreira (Gonçalves & Coimbra, 2007; Bardagi, Lassance & Teixeira, 2012)

Tendo em conta o exposto, é importante que se inicie no seio familiar o processo de mudança, para que mais raparigas possam enveredar pela área das Ciências e Tecnologias (se assim o desejarem), visto se tratar de uma área com um vasto leque de ofertas, nomeadamente em relação aos cursos no ensino superior e às profissões no mercado de trabalho (Stevanovic, 2014).

No estudo realizado por Carvalho e Taveira (2010) com jovens a frequentar o 10º ano do ensino secundário com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, e respetivos pais, com idades compreendidas entre os 30 e os 54 anos, foi possível verificar que, quer os alunos quer os pais reconhecem a importância do apoio e da integração dos pais no projeto vocacional dos filhos, promovendo a exploração e o compromisso com as escolhas vocacionais dos jovens. Constata-se ainda que o apoio dos pais no sentido da aceitação das escolhas dos filhos, no que diz respeito ao projeto vocacional, à vida escolar e pessoal, e da disponibilidade afetiva e instrumental para

suportar essas mesmas opções, é considerado um fator importante para os jovens na construção do seu projeto de carreira.

Na mesma linha de ideias, quanto maior for o nível de envolvimento dos pais na vida escolar (a título de exemplo, estabelecimento de regras, monitorização dos trabalhos de casa, incentivo à participação em atividades extracurriculares, participação nas associações de pais, apoio no desenvolvimento de planos futuros), maior é a realização escolar dos filhos. Contrariamente, a adoção de comportamentos passivos por parte dos pais reflete-se em piores desempenhos escolares dos filhos (Schickedanz, 1995, cit. in Viamonte, 2012).

O estudo realizado por Vignolli e colaboradores (2005), no qual participaram 283 jovens a frequentar o ensino secundário, aponta para o facto de a situação profissional dos pais influenciar o processo de decisão vocacional dos filhos, nomeadamente os filhos de pais desempregados tendem a demonstrar mais ansiedade no momento de tomada de decisão, envolvendo-se menos em atividades de exploração vocacional, como também apresentam maiores níveis de indecisão.

Na investigação realizada por Pocinho e colaboradores (2010), foi possível constatar que o nível de indecisão vocacional diminui quanto mais qualificados forem os pais. Isto é, o nível de indecisão diminui quanto maior as habilitações literárias dos pais.

Por sua vez, na investigação realizada por Gonçalves (2006), com 731 adolescentes e jovens do 9º e 12º ano o apoio e o envolvimento parental é maior quanto maior o nível cultural dos pais, revelando a garantia e a qualidade do apoio em atividades de exploração vocacional, por parte dos pais. Sendo possível verificar, no referido estudo, que os pais com níveis literários mais baixos, nomeadamente 4º e 6º ano de escolaridade não se envolvem em atividades de exploração vocacional nos momentos de decisão vocacional dos filhos. No entanto é de salientar que, os pais apresentam maior envolvimento quando os seus filhos estão a frequentar o 12º ano, uma vez que as notas do ensino secundário são decisivas para o ingresso no ensino superior, sendo um dos fatores de revelo na escolha da área a seguir no ensino superior. Denotar que, os pais com mais habilitações literárias, nomeadamente o ensino superior, envolvem-se mais nos projetos e nas decisões vocacionais dos filhos, permitindo que estes explorem mais e tomem decisões mais assertivas e realistas. Este envolvimento dos pais mais qualificados ao nível cultural permite que os adolescentes e jovens se interessem mais por explorar diversas alternativas, assim como formar projetos de vida

mais diversificando, ao passo que os adolescentes e jovens de famílias desfavorecidas demonstram menos interesse, focando-se apenas em projetos de vida que garantam resposta às necessidades básicas de sobrevivência da família, e não no investimento e participação em atividades culturais.

O estudo de Gonçalves e Coimbra (2007) apresenta como objetivo analisar as ações intencionais, ou não, dos pais no sentido de apoiar os filhos nos projetos vocacionais concluiu que os pais que assumem um papel ativo no momento da decisão vocacional influenciam os filhos. De salientar que, as famílias que oferecem múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos seus filhos permitem que estes tomem decisões vocacionais de forma mais confiante e autónoma.

Corroborando o estudo de Vignolli e colaboradores (2005), a investigação realizada por Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009), no qual participaram 327 adolescentes e jovens do 9º e 12º ano, pretendeu estudar a influência que os pais exercem no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens. Constatou-se que filhos de pais empregados manifestam significativamente mais comportamento de investimento vocacional, preocupando-se em construir projetos vocacionais sólidos do que os filhos dos pais desempregados. Estes tendem a perceber o trabalho de forma negativa, evidenciando um discurso negativo sobre o futuro.

Um outro estudo, realizado por Neblett e Cortina (2006), com 415 adolescentes e jovens, a frequentar o 9º e o 12º ano de escolaridade, que tinha como objetivo explorar a relação entre a percepção que os filhos apresentam em relação ao trabalho dos seus pais e a sua orientação para o futuro. Os autores verificaram que uma percepção positiva acerca do trabalho dos pais encontra-se associado a uma melhor competência académica, melhor funcionamento socio emocional, maior ética profissional e maior otimismo. Por sua vez, uma percepção negativa do trabalho dos pais estaria relacionada com um maior pessimismo, um menor suporte por parte dos pais corresponderia a um menor grau de otimismo. No que concerne à orientação para o futuro, esta foi avaliada com base no otimismo, pessimismo e esperança. Deste modo, possuir uma orientação positiva, no que respeita ao futuro, permite que os adolescentes e jovens consigam a tomar decisões assertivas e conscientes, facilitando a tolerância à frustração, a manutenção da flexibilidade e a capacidade de resolução de problemas.

Tendo em conta os estudos apresentados, é possível verificar que o envolvimento, ou não, dos pais influencia as decisões e os projetos vocacionais dos seus filhos, como também a percepção que estes adquirem sobre o mundo do trabalho

(Vignoli, et al., 2005; Neblett & Cortina, 2006; Gonçalves, 2006; Gonçalves & Coimbra, 2007; Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009; Carvalho & Taveira, 2010); Pocinho, et al., 2010; Viamonte, 2012).

2.4. Estudos que relacionam os Estereótipos de Género com a Decisão Vocacional

A literatura existente refere que uma das barreiras que mais limita as escolhas vocacionais é o género.

No estudo de Faria, Taveira e Saavedra (2008), já referido anteriormente, foi possível verificar, que as preferências das adolescentes se prendiam com profissões da Saúde Direito, Ciências Sociais e Serviços, Ciências da Educação e Formação de Professores, Agricultura e Recursos Naturais, Arquitetura, Artes Plásticas e Design, Línguas e Humanidades, Secretariado e Tradução. Os adolescentes mostram-se mais interessados por profissões das áreas da Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo, Tecnologias, Saúde e Arquitetura, Artes Plásticas e Design. Neste sentido é possível constatar uma predominância de preferências das adolescentes pelos cursos de Saúde, Serviços e Ensino (consideradas áreas tipicamente femininas), e dos adolescentes, pelos cursos de Desporto e Engenharia (consideradas áreas tipicamente masculinas). No seu todo, as preferências referidas pelos adolescentes parecem evidenciar o peso dos estereótipos de género, com algumas profissões escolhidas quase exclusivamente por raparigas, como é o caso de Professora, Veterinária e Psicóloga. E outras, pelo contrário, a ser preferidas quase só por alunos, como Engenheiro, Polícia e Desportista.

Um estudo realizado por Fonseca (2013), no qual participaram 160 adolescentes do 9º ano, cujo objetivo era descrever os interesses e as aspirações vocacionais dos adolescentes, utilizando para avaliar as variáveis em estudo, o *Inventário de Interesses Vocacionais* (Ferreira & Hood, 1995, cit. in Fonseca, 2013) e a *Escala Índice de Aspirações* (Kasser & Ryan, 1996, cit. in Fonseca, 2013) adaptada para a população portuguesa por Cabral (2011, cit. in Fonseca, 2013), revela diferenças estatisticamente significativas, na escala realista, na escala artístico e na escala social entre rapazes e raparigas. Este resultado indica que os rapazes, em comparação com as raparigas, demonstram maior interesse em atividades objetivas, práticas, ordenadas, de natureza física ou mecânica. Por outro lado, as raparigas preferem atividades de cariz musical,

artístico, literário ou dramático com recurso à criatividade e à interpretação e tarefas relacionadas com o desenvolvimento dos outros e de assistência ao outro, comparativamente aos adolescentes do sexo masculino.

Estes resultados demonstram que os adolescentes tendem a escolher áreas de acordo com o género pertencente, sendo possível verificar que as raparigas tendem por áreas relacionadas com a expressividade (característica considerada tipicamente feminina) e os rapazes tendem a interessar-se por áreas relacionadas com a instrumentalidade (característica considerada tipicamente masculina).

Estudos realizados sobre a representatividade dos estereótipos apontam para o facto que tanto estudantes do sexo masculino como do sexo feminino estereotipam as áreas de formação que pretendem seguir. Devido à influência do meio sociocultural, as raparigas continuam a evitar domínios de atividade associada às ciências exatas (Física e a Matemática), à Informática e às Engenharias e a orientar-se predominantemente para as áreas associadas às Letras, Psicologia, Ciências da Enfermagem, Medicina ou Serviço Social (Saavedra, 2009).

Ainda sobre a representatividade dos estereótipos foi realizado um outro estudo, onde foram inquiridos estudantes do Ensino Superior acerca da masculinidade e feminilidade de 129 profissões, chegando a conclusão que tanto os estudantes, como as estudantes estereotiparam com consenso as profissões. Neste sentido, quando as escolhas profissionais são analisadas, verifica-se que os estereótipos de género têm influência na forma como homens e mulheres constroem a sua carreira (Shinar, 1975).

Tendo por base a apresentação dos estudos, importa referir que, em alunos do 12º ano de escolaridade, não se conhecem estudos que relacionem especificamente as duas variáveis, pelo que considerando o ano letivo em questão, considera-se pertinente a realização de uma investigação que se centre na relação dos estereótipos de género e decisão vocacional.

Neste segundo, e último capítulo da parte teórica pretendeu-se analisar a (in) decisão vocacional, como também a relação entre os estereótipos de género e a decisão vocacional, no sentido de possibilitar a realização da parte empírica que será apresentada posteriormente.

Conclusão

Tendo em consideração os capítulos acima apresentados procurou-se realizar um enquadramento teórico das principais variáveis deste estudo, nomeadamente os estereótipos de género e a decisão vocacional.

Neste sentido, procedeu-se à divisão do enquadramento teórico em dois capítulos. No primeiro capítulo apresentou-se o conceito estereótipos de género, através da sua definição e caracterização. Visto que se trata de um conceito que se desenvolve logo na infância e tem implicações nas vidas dos sujeitos, particularmente nas fases onde existem momentos que implicam a ocorrência de transições vocacionais, como por exemplo adolescência e jovem adulto, dado se tratar da amostra do presente estudo. Por fim, ainda neste capítulo foi elaborado um tópico destinado à exploração de vários estudos que relacionavam os estereótipos de género com variáveis sociodemográficas, nomeadamente sexo, habilitações literárias dos pais, profissão dos pais e participação em programas de orientação vocacional.

Desta forma, autores como Saavedra (1997) e Coimbra (2010) referem-se aos estereótipos como sendo atributos que os sujeitos acreditam serem mais características de um ou de outro sexo. Neste sentido, os estereótipos de género não são mais do que representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e as mulheres devem ser (traços de género) e fazer (papéis de género). Assim torna-se possível verificar que os estereótipos de género são, muitas vezes, limitadores da ação dos sujeitos, nomeadamente no que diz respeito às suas escolhas futuras (Coimbra, 2010).

No segundo capítulo, deste enquadramento teórico, abordou-se a decisão vocacional, no que concerne à sua definição e caracterização. De seguida, procedeu-se à apresentação do desenvolvimento vocacional referentes às fases da adolescência e do jovem adulto. Elaborou-se, ainda, um ponto centrado na intervenção psicológica vocacional, assim como nos estudos que relacionam a decisão vocacional com as variáveis sociodemográficas do presente estudo.

De acordo com a literatura apresentada neste trabalho, a decisão vocacional não pode ser descrita como um acontecimento pontual, confinado a uma fase do desenvolvimento, mas sim uma tarefa que se constrói e reconstrói ao longo da vida. Neste sentido, as decisões vocacionais deixam de ser encaradas como pontuais,

repentinamente e sem antecedentes, e passam a ser processos inseridos na carreira do sujeito, que o acompanham ao longo da vida (Savickas, 2002).

Relativamente à investigação empírica relacionada com estas duas variáveis, salienta-se a existência de uma relação entre os estereótipos de género e decisão vocacional. Neste sentido, a literatura refere que quer os rapazes quer as raparigas percecionam como mais aceitáveis determinadas áreas ou profissões em função do seu sexo; e que, por vezes, o sexo constitui uma barreira ao acesso a determinadas profissões, sendo este aspeto mais referido por raparigas que por rapazes. A literatura indica, também, que quando os pais apresentam habilitações literárias elevadas, as filhas tendem a seguir por áreas ou profissões consideradas tipicamente femininas. No que concerne à participação em programas de orientação vocacional parece existir poucos estudos que relacionem os estereótipos de género com esta variável, contudo alguns autores apontam para a importância deste tipo de intervenção, no sentido de alertar para a igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas.

No que respeita à decisão vocacional, a literatura indica que as raparigas apresentam maiores níveis de indecisão que os rapazes. Por outro lado, os alunos com pais que apresentam um nível elevado no que concerne às habilitações literárias e profissionais apresentam maior decisão vocacional, envolvendo-se mais em atividades de exploração vocacional. Por último, os alunos que participam em programas de orientação vocacional apresentam menores níveis de indecisão.

Finalizado a primeira parte do presente estudo, apresentar-se-á, de seguida, a investigação empírica, realizada em contexto escolar, com alunos do 12.º ano de escolaridade, a frequentar os cursos científico-humanístico, designadamente Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, no sentido de comprovar se existe relação entre os estereótipos de género e a decisão vocacional.

Parte II - Estudo Empírico

Introdução

Tendo por base a revisão teórica efetuada na primeira parte deste estudo, foi possível compreender a importância dos estereótipos de género e da decisão vocacional no desenvolvimento do sujeito.

Deste modo, a segunda parte desta dissertação destina-se à apresentação do estudo empírico que apresenta como objetivo principal estudar a relação entre os estereótipos de género e a decisão vocacional dos alunos do 12.º ano de escolaridade dos cursos científicos-humanísticos.

Por tal, a segunda parte encontra-se dividida em dois capítulos, nomeadamente os capítulos 3 e 4, destinados à metodologia e à apresentação e discussão dos resultados, respetivamente.

O capítulo 3 encerra a metodologia, na qual estão apresentados os objetivos e respetivas hipóteses, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados, assim como o procedimento utilizado para a realização do estudo.

Relativamente ao capítulo 4, este é constituído pelos resultados e sua discussão, pelas principais conclusões, como também pelas limitações e sugestões para investigações futuras.

Capítulo 3 - Metodologia do Estudo

A segunda parte deste estudo inicia-se com a descrição da metodologia, começando pela apresentação dos objetivos e das hipóteses de investigação.

Seguidamente, realizar-se-á a caracterização dos participantes que constituem a amostra, dos instrumentos, e do procedimento utilizado.

3.1. Objetivos e Hipóteses do Estudo

3.1.1. Objetivos

Tendo em conta a revisão da literatura, no âmbito dos estereótipos de género e da decisão vocacional, foi possível definir os seguintes objetivos, no que concerne aos estereótipos de género: verificar se estes variam em função das características

sociodemográficas, nomeadamente, sexo, participação programas de orientação vocacional, habilitações literárias dos pais e profissão dos pais.

Em relação à decisão vocacional, constatar se esta varia em função das seguintes características sociodemográficas: sexo, participação programas de orientação vocacional habilitações literárias dos pais e profissão dos pais.

Por fim, estudar a relação entre os estereótipos de género e a decisão vocacional nos alunos do 12.º ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos.

Deste modo e considerando os objetivos definidos anteriormente, procedeu-se à realização de nove hipóteses de investigação que serão apresentadas no ponto seguinte.

3.1.2. Hipóteses

De acordo com os objetivos acima referidos, estabelecem-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Os estereótipos de género variam em função do sexo (Cardoso, 2008; Ferreira, Taveira, Araújo & Saavedra, 2013);

Hipótese 2: Os estereótipos de género variam em função da participação ou não dos alunos em programas de orientação vocacional;

Apesar de não existir estudos que relacionam diretamente os estereótipos de género e a participação em programas de orientação vocacional, alguns autores referem-se a este processo como sendo fundamental para a diminuição de preconceitos, facilitando a mudança, o acesso à informação e promovendo a igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas (Taveira, 2004; Saavedra, 2009; Carvalho, 2012).

Hipótese 3: Os estereótipos de género variam em função das habilitações literárias dos pais (Saavedra & Taveira, 2007).

Hipótese 4: Os estereótipos de género variam em função da profissão dos pais (Saavedra & Taveira, 2007).

Hipótese 5: As raparigas apresentam maiores índices de indecisão que os rapazes (Faria, Taveira, Saavedra, 2008; Mota, 2010).

Hipótese 6: Os alunos que frequentaram programas de orientação vocacional, no 9º ano, apresentam níveis mais baixos de indecisão vocacional do que os que não frequentaram (Faria & Taveira, 2006; Faria, Araújo, Taveira, Pinto, 2008).

Hipótese 7: A decisão vocacional é maior quanto maior as habilitações literárias dos pais (Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009; Pocinho et al., 2010).

Hipótese 8: A decisão vocacional é maior quanto maior o estatuto profissional dos pais (Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009; Pocinho et al., 2010).

Hipótese 9: Existe uma relação positiva significativa entre os estereótipos de género e a decisão vocacional dos alunos do 12.º ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos (Shinar, 1975; Faria, Taveira, & Saavedra, 2008; Saavedra, 2009; Fonseca, 2013).

Na presente investigação considera-se como variável dependente os estereótipos de género, operacionalizados em seis dimensões, nomeadamente estereótipos de género feminino: expressividade, submissão e erotismo feminino; estereótipo masculino: instrumentalidade, dominância e erotismo masculino.

Em relação à decisão vocacional, esta assume-se também, como variável dependente, operacionalizada em duas dimensões: decisão e indecisão vocacional.

Por outro lado, como variáveis independentes considera-se o sexo, participação em programas de orientação vocacional, as habilitações literárias dos pais e a profissão dos pais.

Desta forma, a variável sexo divide-se em dois grupos, nomeadamente sexo feminino e sexo masculino.

Relativamente à variável participação em programa de orientação vocacional, esta operacionaliza-se através da frequência em programas de orientação vocacional no 9º ano.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, tal é avaliada pela escolaridade dos pais. Esta encontra-se dividida por ciclos, especificamente 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, ensino secundário e ensino superior.

Em relação à profissão dos pais, esta encontra-se agrupada de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (IEFP, 2009), nomeadamente: (0) desempregados; (1) quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de

empresas; (2) especialistas em profissões intelectuais e científicas; (4) pessoal administrativo e similares; (7) operários, artificies e trabalhadores similares.

Para efeitos de cálculos estatísticos, algumas categorias não puderam ser consideradas, por se tratarem de grupos minoritários (inferior a dez elementos por grupo), tendo em conta que a amostra do presente estudo é pouco numerosa (n=163).

Por fim, torna-se pertinente referir que as variáveis, acima apresentadas, organizam-se de acordo com as seguintes escalas: ordinal (habilitações literárias dos pais); nominal (estereótipos de género, decisão vocacional, sexo, profissão dos pais e participação em programas de orientação vocacional).

3.2. Participantes

Relativamente, à amostra em estudo, considera-se que esta é de carácter não probabilístico por conveniência (Pardal & Lopes, 2011).

Desta forma, a amostra utilizada nesta investigação é constituída por 163 alunos a frequentar o 12.º ano de escolaridade do ensino secundário, no ano letivo 2014/2015. A escolha por este ano de escolaridade prende-se com o facto de se tratar de uma população que terá que realizar, novamente, decisões ao nível da carreira, especificamente a escolha do curso do ensino superior. Um outro aspeto que justifica a escolha pelo 12.º ano de escolaridade é a escassez de estudos que incluam a decisão vocacional e o referido ano de escolaridade.

Relativamente à recolha dos dados da amostra, esta realizou-se num estabelecimento de ensino do meio urbano, particularmente do Concelho de Vila Nova de Famalicão, Distrito de Braga. Sendo selecionadas para o efeito, todas as turmas dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, nomeadamente o curso de Ciências e Tecnologias, o curso Ciências Socioeconómicas, o curso de Artes Visuais e o curso Línguas e Humanidades.

Relativamente à escolha pela referida escola secundária, esta foi feita devido à facilidade de contacto com a direção e com o respetivo Serviço de Psicologia e Orientação (S.P.O.).

No sentido de melhor compreender a amostra, serão apresentadas as características sociodemográficas da mesma. (cf. tabela 1).

Caracterização Sociodemográfica da amostra (N=163)

Variáveis sociodemográficas	N	%
Sexo		
Masculino	73	44,8
Feminino	90	55,2
Idade		
17	61	37,4
18	74	45,4
19	25	15,3
20	3	1,8
Curso		
Curso Científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas	22	13,5
Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades	42	25,8
Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias	64	39,3
Curso Científico-humanístico de Artes Visuais	35	21,5
Escolaridade do pai		
1ºCiclo	23	14,1
2ºCiclo	48	29,4
3ºCiclo	33	20,2
Ensino Secundário	38	23,3
Ensino Superior	20	12,3
Não resposta	1	1,2
Escolaridade da mãe		
1º Ciclo	16	9,8
2ºCiclo	47	28,8
3ºCiclo	38	23,3
Ensino Secundário	46	28,2
Ensino Superior	16	9,8
Profissão do pai		
Desempregado	10	6,7
Quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	20	13,3
Especialistas em profissões intelectuais e científicas	19	12,7
Operários, artífices e trabalhadores similares	101	67,3
Profissão da mãe		
Desempregada	26	16,8
Quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	8	5,2
Especialistas em profissões intelectuais e científicas	12	7,7
Pessoal administrativo e similares	18	11,6
Operários, artífices e trabalhadores similares	91	58,7
Frequência em programa de orientação vocacional		
Sim	67	41,1
Não	95	58,3
Não resposta	1	0,6

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica da amostra (N=163)

No que concerne à tabela 1, verifica-se que o número de raparigas (90 raparigas, 55,2%) da amostra é superior ao número de rapazes (73 rapazes, 44,8%). Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, sendo que a maioria dos sujeitos situa-se na faixa etária dos 18 anos. Relativamente ao curso, constata-se um maior número de alunos a frequentar curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias (64 alunos, 29,3%) e um menor número no curso científico-

humanístico de Ciências Socioeconómicas (22 alunos, 13,5%). No que concerne à escolaridade dos pais (pai e mãe), verifica-se que a maioria situa-se no 2ºCiclo, sendo que apenas 30 pais (19 pais e 11 mães) apresentam curso superior (11, 5% e 6,7% respetivamente). Paralelamente, ao nível das profissões, observa-se que a profissão dos pais se situa maioritariamente na classificação de “operários, artificies e trabalhadores similares”, especificamente, 101 pais (67,3 %) e 91 mães (58,7%).

Relativamente, à frequência em programas de orientação vocacional é possível afirmar que apenas 67 alunos (41,1%) frequentaram programas de orientação vocacional no 9.ºano, ao passo que, o número de alunos que não frequentaram nenhum tipo de acompanhamento a este nível é superior, especificamente 95 alunos (58,3%).

3.3. Instrumentos

De seguida serão apresentados os instrumentos utilizados para a recolha de dados, sendo estes, o *Bem Sex-Role Inventory (I.O.P.S.)*, o *Career Decision Scale (C.D.S.)* e o Questionário Sociodemográfico (*Q.S.D.*).

3.3.1. Bem Sex-Role Inventory (I.O.P.S.)

Para avaliar os estereótipos de género utilizou-se o "*Bem Sex Role Inventory*" construída por Bem (1981), sendo que para a realização deste estudo foi utilizada a versão adaptada por Saavedra (1997) (anexo I).

O referido instrumento é utilizado pelos investigadores para medir estereótipos e os papéis do género. Neste sentido, através do "*Bem Sex Role Inventory*" (Bem, 1981) torna-se possível atribuir as dimensões de masculinidade e feminilidade, de forma independente ao mesmo sujeito, assim como aferir a existência do conceito de androginia. Para tal, os traços de masculino e feminino estariam presentes nos sujeitos com a mesma intensidade. Contudo, se os referidos traços apresentassem fraca intensidade os sujeitos seriam classificados como indiferenciados.

O "*Bem Sex Role Inventory*" (Bem, 1981) é constituído por duas escalas: masculinidade (M) e feminilidade (F), que não são fatorialmente puras e, tendo por base o facto de que os papéis de género são inerentemente heterogéneos. Desta forma, classifica os sujeitos em quatro categorias:

- Femininos (resultados elevados em F e baixos em M);
- Masculinos (resultados elevados em M e baixos em F);

- Andrógynos (resultados elevados nas duas dimensões);
- Indiferenciados (resultados baixos nas duas dimensões).

O processo adotado pela autora para a construção do Inventário consistiu numa seleção preliminar de cerca de 400 características de personalidade positivas de carácter masculino e feminino. Esta lista de características foi posteriormente reduzida para 200. Na qual, cada participante avaliava a desejabilidade de todas as características, para um homem ou para uma mulher, de acordo com uma escala de tipo *likert*, composta por 7 pontos de intensidade crescente, sendo a marca 1 “absolutamente nada desejável”, marca 2 “nada desejável”, marca 3 “pouco desejável”, marca 4 “ocasionalmente desejável”, marca 5 “frequentemente desejável”, marca 6 “muito desejável”, marca 7 “extremamente desejável”. Deste modo, era pedido a cada participante que responde-se, de acordo com as características apresentadas, o que considerava ser, socialmente desejável para um homem e para uma mulher.

Na versão adaptada por Saavedra (1997), a autora baseou-se no processo utilizado por Bem (1981), para a construção dos itens através da participação de sujeitos e os processos utilizados foram idênticos. Inicialmente procedeu-se à tradução dos 400 itens criados por Bem (Bem, 1981) e posteriormente os itens foram reduzidos para cerca de metade. A autora introduziu ainda alguns itens criados por Amâncio (1992 cit. in Saavedra, 1997), formando um total de 255 itens, no entanto a versão final contou com 220 itens para escala masculinidade e para a escala feminilidade. Dos 220 itens colocados à consideração dos participantes, 73 reuniram consenso entre ambos os sexos, tendo sido atribuídos 34 itens à categoria feminina e 39 itens à categoria masculina.

Neste sentido, foram criadas, pela autora, dimensões para cada categoria. Na categoria feminina, o conteúdo dos estereótipos encontram-se essencialmente centrado na esfera da *expressividade*, esta dimensão é descrita pelos itens “ (76) expressa facilmente sentimentos de ternura”, “ (57) cuidadosa”, “ (139) fiel”, “ (21) gosta de agradar”, “ (93) gosta de crianças”, “ (142) maternal”, “ (69) emocional” e “ (194) meiga”; uma segunda dimensão salienta a *submissão* sendo constituída pelos itens “ (183) dependente”, “ (95) desprotegida”, “ (190) pessimista” e “ (50) tímida”; por fim, uma terceira dimensão associada ao *erotismo feminino* engloba os itens “ (9) atraente” e “ (150) feminina”. No que concerne às dimensões para a categoria masculina, a primeira encontra-se direccionada para a *instrumentalidade*, sendo constituída pelos itens “ (146) ambicioso”, “ (19) com jeito para o negócio”, “ (171) competitivo” e “ (170) gosta de liderar”; a segunda dimensão prende-se com a *dominância* e engloba os itens “ (739

atlético”, “ (135) aventureiro”, “ (186) decidido”, “ (86) forte”, “ (46) personalidade forte” e “ (215) seguro de si”; por último, a terceira dimensão assemelha-se ao erotismo feminino, sendo este considerado *erotismo masculino* e encerra os itens “ (168) machista” e “ (77) masculino”.

Relativamente aos dados psicométricos, na adaptação ao contexto português realizada por Saavedra (1997), o *I.O.P.S.* apresentou boas qualidades psicométricas, mostrando uma boa consistência interna quer na escala de feminilidade quer na escala de masculinidade. Neste sentido, para a escala feminilidade, o valor de *alpha* foi de 0.86 para a dimensão expressividade, para dimensão submissão o valor de *alpha* foi 0.57 e, apesar de ser constituído unicamente por dois traços, a dimensão erotismo feminino possui valor de *alpha* de 0.53). Para a escala de masculinidade, o valor de *alpha* foi de 0.82, para a dimensão dominância, para a dimensão instrumentalidade o valor de *alpha* foi de 0.79, e para a dimensão erotismo masculino *alpha* apresenta um valor de 0.60.

Deste modo, considerando as boas qualidades psicométricas, optou-se pela sua utilização no presente estudo.

3.3.2. Career Decision Scale (C.D.S.)

No sentido de avaliar a decisão vocacional, procede-se à utilização da Career Decision Scale *C.D.S.*, construída por Osipow, Craney, Winer, Yanico e Koshier, em 1979, sendo que para a realização deste estudo utiliza-se a versão adaptada por Taveira (1997, 2000) (anexo II).

A referida escala é usada pelos investigadores para avaliar a (in)decisão vocacional. A *C.D.S.* tem sido utilizada tanto na investigação vocacional como na identificação e avaliação dos objetivos da intervenção. Deste modo, através da intervenção pode-se avaliar os progressos na tomada de decisões, a partir da escala de certeza. A análise dos resultados da escala de indecisão pode oferecer informação quanto ao grau de indecisão do sujeito.

A *C.D.S.* é constituída por 19 itens, sendo que os dois primeiros avaliam a certeza da escolha vocacional e os restantes 17 avaliam a indecisão vocacional. Os sujeitos respondem aos primeiros 18 itens deste questionário de acordo com a escala de tipo *likert*, composta por 4 pontos de intensidade crescente: “1- nada parecido comigo”, “2- pouco parecido comigo”, “3- muito parecido comigo” e “4- exatamente como eu”. O item 19 corresponde a uma pergunta de resposta aberta que permitem aos indivíduos

expressarem a situação que melhor se adequa no momento em que respondem ao questionário. Os resultados globais das duas escalas obtêm-se através do somatório dos itens que constituem as duas escalas. Valores elevados nas referidas escalas indicam o grau de certeza ou indecisão, respetivamente. No que concerne à escala de certeza, os valores podem variar entre 2 e 8, e em relação à escala de indecisão, entre 16 e 64.

Relativamente aos dados psicométricos, a *C.D.S.* apresenta boas qualidades psicométricas, mostrando uma boa consistência interna (*alpha* de 0,90 para o total da amostra de 0,88 para o 9.º ano de escolaridade e de 0,91 para o 12.º ano) (Taveira, 1997; 2000).

3.3.3. Questionário Sociodemográfico (Q.S.D.)

O Questionário Sociodemográfico (anexo III) foi construído, para este estudo, com o objetivo de recolher dados que caracterizassem a amostra de acordo com determinadas variáveis.

Desta forma o *Q.S.D.* utilizado descreve os participantes em função do sexo, da frequência em programas de orientação vocacional, das habilitações literárias dos pais e do nível da profissão dos pais. O *Q.S.D.*, para além das questões de carácter geral, apresenta também questões específicas relacionadas com a experiência vocacional dos alunos no 9.º ano, nomeadamente de que forma foi feita a escolha do curso para o ensino secundário, se frequentaram programas de orientação vocacional e se obtiveram o apoio dos pais nas escolhas realizadas. O referido questionário apresenta ainda, questões específicas relacionadas com a experiência dos alunos no 12º ano.

Trata-se de um questionário composto por 20 itens, de resposta curta e fechada, assim como de resposta aberta.

3.4. Procedimento

A recolha de dados iniciou-se com o pedido de autorização de utilização dos instrumentos aos autores que os adaptaram ao contexto português, tendo sido concedida. Neste sentido, depois concedida a autorização para a utilização dos instrumentos, nomeadamente o *I.O.P.S.* (Saavedra, 1997) e a *C.D.S.* (Taveira, 1997) procedeu-se à entrega da carta de explicação do estudo (anexo IV) à escola secundária onde a investigadora realizava, paralelamente, o estágio curricular, constituindo assim uma grande facilidade de contacto.

Após a autorização por parte da direção da escola, foi comunicado aos diretores de turma a intenção da investigação, tendo em conta que, a implementação dos questionários iria decorrer em horário letivo normal. Com o objetivo de garantir uma prática ética fundamentada, procedeu-se à realização do consentimento informado (anexo V), segundo as diretrizes de Fortin (1999). De modo a obter o consentimento informado por parte dos participantes, comunicou-se aos mesmos o objetivo do estudo, como se iria proceder à recolha dos dados e explicado e garantido confidencialidade, assim como o carácter voluntário da participação. Neste sentido, foi também solicitado a cada participante que colocasse quaisquer dúvidas para não existir respostas ao acaso, a não existência de consequências pela recusa em participar, como também a possibilidade de terminar a colaboração antes do final, sem qualquer consequência para o próprio (Fortin, 1999).

Tendo por base as autorizações obtidas, no 2.º e 3.º períodos, os instrumentos foram administrados coletivamente apenas às turmas do 12.º ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos da escola, pela investigadora durante o horário letivo normal, nas aulas lecionadas pelo Diretor(a) de Turma, como referido anteriormente.

No final do preenchimento dos instrumentos, nomeadamente do *QSD*, do *I.O.P.S.* (Saavedra, 1997) e do *C.D.S.* (Taveira, 1997), a recolha e entrega foi feita por turma e os questionários agrupados por aluno. De salientar que, durante o preenchimento dos instrumentos, sempre que surgiam dúvidas, a investigadora dirigia-se para a turma inteira, para seu esclarecimento, através de explicações ou da apresentação de sinónimos, de forma a não condicionar as respostas dos alunos.

Posteriormente, os dados recolhidos foram tratados estatisticamente, recorrendo ao programa informático específico para o efeito: *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM®SPSS® versão 22.0), para assim realizar a análise e discussão dos resultados.

Deste modo, no capítulo 4, será realizada a apresentação e a discussão dos resultados obtidos nesta investigação. Finalizando o presente estudo com uma conclusão geral.

Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo proceder-se-á à apresentação dos resultados, de acordo com a ordem das hipóteses formuladas neste estudo. Desta forma será realizada a análise e a discussão dos dados, com base na literatura utilizada no presente estudo. No sentido de testar as hipóteses de investigação foram utilizados os seguintes testes estatísticos: o teste *t* de *Student* (amostras independentes), *Anova One-Way* e o coeficiente de correlação de *Spearman* (Pestana & Gageiro, 2003; Martins, 2011).

Contudo, com o objetivo de melhor compreender os resultados obtidos, segue-se na tabela abaixo, a caracterização dos estereótipos de género e da decisão vocacional da amostra.

Caracterização dos Estereótipos de Género e Decisão Vocacional da amostra (N=163)

	M	DP	Mínimo	Máximo	Amplitude
E.G. F. Submissão	2,90	1,11	1,00	7,00	6,00
E.G.F. Erotismo	6,06	0,95	2,00	7,00	5,00
E.G. F. Expressividade	5,40	0,89	2,43	7,00	4,57
E.G. M. Erotismo	4,17	1,16	1,50	7,00	5,50
E.G.M. Instrumentalidade	5,19	0,98	2,25	7,00	4,75
E.G.M. Dominância	5,67	0,85	2,60	7,00	4,40
Escala de Decisão	2,80	0,77	1,00	4,00	3,00
Escala de Indecisão	2,14	0,62	1,00	3,54	2,54

Tabela 2 - Caracterização dos Estereótipos de Género e Decisão Vocacional da amostra (N=163)

De acordo com a tabela 2, pode-se concluir que a amostra apresenta valores acima da média no que respeita aos estereótipos de género (*I.O.P.S.*), tendo por base os indicadores relativos às dimensões dos estereótipos de género masculino e feminino, considerando os valores mínimos e máximos possíveis (E.G.F. Submissão, 1-7; Erotismo, 1-7; Expressividade, 1-7; E.G.M. Erotismo, 1-7; Instrumentalidade, 1-7; Dominância, 1-7).

Neste sentido, saliente-se que os valores obtidos encontram-se acima da média, em particular os valores referentes aos estereótipos de género feminino nas dimensões erotismo feminino, expressividade, e em relação aos estereótipos de género masculino nas dimensões instrumentalidade e dominância. Deste modo os participantes

consideram que as dimensões erotismo feminino e expressividade encontram-se, socialmente, associados ao sexo feminino. Relativamente aos estereótipos de género masculino, através dos resultados é possível aferir que as dimensões instrumentalidade e dominância são mais aceites, socialmente para o sexo masculino.

Relativamente à decisão vocacional, constata-se através da *C.D.S.* que a amostra se encontra acima da média, na escala de decisão ($M= 2,80$), sendo possível afirmar que a amostra do presente estudo encontrava-se decidida em relação à sua escolha de carreira.

De seguida serão apresentados os resultados e a discussão, no que concerne aos estereótipos de género e à decisão vocacional, em função das variáveis sociodemográficas sexo, participação em programas de orientação vocacional, habilitações literárias dos pais e profissão dos pais.

4.1. Estereótipos de género em função do sexo

Relativamente aos estereótipos de género em função do sexo, constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões dos estereótipos de género (cf. tabela 3).

Estereótipos de género em função do sexo (N=163)

	Masculino		Feminino		T	df	p
	M	DP	M	DP			
E.G.F. Submissão	3,00	1,15	2,82	1,08	0,979	161	0,328
E.G.F. Erotismo	6,02	1,05	6,08	0,87	-0,406	161	0,685
E.G.F. Expressividade	5,38	0,78	5,41	0,97	-0,154	161	0,878
E.G.M. Erotismo	4,30	1,18	4,07	1,14	1,254	161	0,212
E.G.M. Instrumentalidade	5,31	0,96	5,10	0,99	1,397	161	0,164
E.G.M. Dominância	5,64	0,88	5,70	0,83	-0,391	161	0,697

* $p \leq 0,05$

Tabela 3 - Estereótipos de género em função do sexo (N=163)

Tendo em conta a literatura é possível afirmar que existem vários estudos que apontam para a existência de diferenças entre os estereótipos de género em função do sexo. No entanto, analisando os resultados obtidos, verifica-se que não existem

diferenças estatisticamente significativas no que concerne aos estereótipos de género em função do sexo.

Apesar de terem não sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, observa-se que as raparigas apresentam um valor mais elevado nas dimensões erotismo feminino e expressividade (M=6,08; M=5,41, respetivamente), ao passo que os rapazes apresentaram valores mais baixos (M= 6,02; M=5,38, respetivamente). De salientar, a dimensão erotismo feminino é constituída pelas características, atraente e feminina e a dimensão expressividade é composta pelas características, cuidadosa, emocional, expressa sentimentos de ternura, fiel, gosta de agradar, gosta de crianças, maternal e meiga. Neste sentido, as raparigas consideram que, socialmente, estas dimensões encontram-se associadas à mulher, ou seja as mulheres, socialmente, identificam-se com as dimensões erotismo feminino e expressividade. O mesmo se verifica em relação aos estereótipos de género masculino, nomeadamente à dimensão dominância, na qual as raparigas detêm igualmente valores mais elevados (M=5,70) comparativamente aos rapazes (M=5,64). Deste modo, é possível aferir que as raparigas, mais que os rapazes, atribuem socialmente, a dimensão dominância ao sexo masculino. Tendo em conta que, a referida dimensão engloba características como, atlético, aventureiro, decidido, forte, personalidade forte e seguro de si.

No que respeita aos estereótipos de género femininos, particularmente à dimensão submissão, esta é constituída pelas características dependente, tímida, desprotegida e pessimista, sendo possível verificar que os rapazes apresentam valores superiores (M=3,00) ao valor das raparigas (M=2,82). Neste sentido, constata-se que os rapazes consideram que, socialmente, esta dimensão encontra-se ligada às raparigas. Deste modo, constata-se que os rapazes, mais do que as raparigas, consideram que socialmente, a dimensão submissão esta ligada ao sexo feminino. Por sua vez, as raparigas, mais que os rapazes, afirmam que, socialmente, a dimensão dominância está associada ao sexo masculino.

Paralelamente, nas dimensões erotismo masculino e instrumentalidade, os resultados voltam a ser superiores nos rapazes (respetivamente, M=4,30; M=5,31) e mais baixos nas raparigas (respetivamente, M=4,07; M=5,10). A dimensão erotismo masculino engloba as características, machista e masculino, por seu turno a dimensão instrumentalidade apresenta as características, ambicioso, com jeito para negócio, competitivo e gosta de liderar. Neste sentido, verifica-se que os rapazes, socialmente, identificam-se com as dimensões erotismo masculino e instrumentalidade.

Desta forma, é possível afirmar que quer os rapazes quer as raparigas admitem a presença dos estereótipos de género. Por tal, observa-se através dos resultados que os rapazes apresentam médias mais elevadas nas dimensões erotismo masculino e instrumentalidade, uma vez que as características que constituem estas duas dimensões são consideradas, socialmente, inerentes ao homem (Saavedra, 1997).

Considerando, ainda, os estereótipos de género masculino, especificamente na dimensão dominância, verifica-se que as raparigas apresentam valores mais elevados que os rapazes. Nesse sentido, as raparigas consideram que esta dimensão se encontra associada aos rapazes, uma vez que esta integra traços como atlético, aventureiro, decidido, forte, personalidade forte e seguro de si. Deste modo, as mulheres por meio da aprendizagem social e cultural percebem os rapazes como sendo mais capazes, contribuindo para a atribuição da responsabilidade de sustento da família ao homem. Assim sendo, o homem é encarado como um sujeito universal, capaz de desempenhar vários papéis (Amâncio, 1992, cit. in Saavedra, 1997; Coimbra, 2010).

Desta forma, apesar da tendência dos resultados ir de encontro à literatura, no entanto não se encontraram diferenças significativas como na literatura, não sendo assim possível confirmar a hipótese 1.

4.2. Estereótipos de género em função da participação em programas de orientação vocacional

No que respeita aos estereótipos de género, entre os sujeitos que frequentaram e os que não frequentaram programas de orientação vocacional no 9.º ano, serão apresentados, seguidamente, os resultados obtidos (cf. Tabela 4).

Estereótipos de género em função da participação em programas de orientação vocacional (N=163)

	Sim		Não		t	df	P
	M	DP	M	DP			
E.G.F. Submissão	2,66	1,05	3,05	1,11	-2,215	160	0,028*
E.G.F. Erotismo	6,05	0,88	6,06	1,01	-0,022	160	0,982
E.G.F. Expressividade	5,40	0,93	5,38	0,86	0,140	160	0,889
E.G.M. Erotismo	3,92	0,93	4,33	1,27	-2,249	160	0,026*
E.G.M. Instrumentalidade	5,12	1,00	5,23	0,96	-0,701	160	0,484
E.G.M. Dominância	5,51	0,75	5,78	0,91	-1,956	160	0,052

*p≤0,05

Tabela 4 - Estereótipos de género em função do sexo (N=163)

Tendo em conta os resultados obtidos, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estereótipos de género e a participação em programas de orientação vocacional; relativamente aos estereótipos de género feminino, na dimensão submissão ($t=-2,215$; $p=0,028$) e aos estereótipos de género masculino, na dimensão erotismo masculino ($t=-2,249$; $p=0,026$).

A dimensão submissão é constituída pelas características tímida, desprotegida, pessimista e dependente, por sua vez a dimensão erotismo masculino engloba características como machista e masculino. Desta forma através dos resultados, constata-se que os alunos que não participaram em programas de orientação vocacional consideram que, socialmente, a dimensão submissão está associada às raparigas, bem como identificam, socialmente, a dimensão erotismo masculino como pertencente aos rapazes. Considerando os referidos resultados, é possível confirmar, parcialmente, a hipótese 2.

Analisando detalhadamente os resultados, observa-se que os alunos que não participaram em programas de orientação vocacional apresentam valores mais elevados que os alunos que participaram, quer na dimensão submissão ($M=3,05$; $M= 2,66$, respetivamente) quer na dimensão erotismo masculino ($M= 4,33$; $M= 3,92$, respetivamente). Neste sentido, os alunos que não participam em programas de orientação vocacional consideram que a dimensão submissão está, socialmente, associada à mulher, por sua vez a dimensão erotismo masculino encontra-se, socialmente, ligado ao homem.

A não participação em programas de orientação vocacional, verificada por grande parte dos elementos da amostra ($n=95$), poderá constituir um fator que justifica as médias superiores nos alunos que não participaram em detrimento dos alunos que participaram. Este dado possivelmente será explicado, pelo facto de os alunos que não participaram em programas de orientação vocacional, não terem acesso a informação considerada “verdadeira”, e, desta forma, poderão ser influenciados por crenças irrealistas, condicionando assim as suas escolhas.

Através dos resultados obtidos, é possível verificar que os participantes consideram as dimensões erotismo masculino e submissão vão de encontro ao que é, socialmente, esperado para o homem e para a mulher.

Por vezes, as decisões de carreira, nomeadamente a escolha da área ou da profissão a seguir no futuro podem ser influenciadas por estas características, uma vez

que os sujeitos tendem a optar por profissões que estejam de acordo com as características associadas ao seu género. Paralelamente, as raparigas sentem uma maior limitação, no que concerne às profissões consideradas tipicamente masculinas.

No sentido de promover a igualdade de direitos e oportunidades quer para rapazes quer para raparigas, os programas de orientação vocacional devem contribuir para a criação de ambientes e comunidades educativas mais sensíveis e com visões e práticas mais adequadas às questões de género (Taveira, 2004). Deste modo, os programas devem conter atividades que permitam desmitificar crenças irrealistas em relação ao género, à tipificação das profissões, assim como estratégias que promovam a autoeficácia e o autoconceito, principalmente no que concerne às raparigas (Saavedra, 2001). Tendo em conta, que as raparigas se sentem menos capazes e menos confiantes em áreas que, socialmente, são consideradas como masculinas. Os programas devem também, fornecer informação sobre o mercado de trabalho, clarificar os conceitos de segregação horizontal e vertical no mercado de trabalhos, assim como permitir que os jovens (rapazes e raparigas) desenvolvam atitudes e comportamentos que visem a igualdade de oportunidades e a diversificação profissional (Carmo, et al., 2008).

4.3. Estereótipos de género em função das habilitações literárias dos pais

Em relação às habilitações literárias dos pais, não foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões dos estereótipos de género (cf. tabela 5).

Estereótipos de género em função habilitações literárias dos pais (N=163)

Habilitações literárias pai	1		2		3		4		5		ANOVA			Post-hoc	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	Df	p	Scheffé	LSD
E.G.F. Submissão	3,13	1,03	2,83	1,19	2,62	1,02	2,90	1,16	3,20	1,01	1,145	4	0,337	---	--
E.G.F. Erotismo	6,10	0,85	5,96	1,02	6,39	0,77	5,88	1,08	6,02	0,88	1,468	4	0,214	---	3>4
E.G.F. Expressividade	5,44	1,01	5,33	0,83	5,72	0,76	5,26	0,98	5,27	0,81	1,492	4	0,207	---	3>4
E.G.M. Erotismo	4,30	1,39	3,85	0,87	4,19	0,95	4,25	1,21	4,65	1,53	1,897	4	0,114	---	2<5
E.G.M. Instrumentalidade	5,36	0,90	4,95	1,04	5,19	1,14	5,37	0,88	5,22	0,76	1,238	4	0,297	---	2<4
E.G.M. Dominância	5,97	0,66	5,61	0,79	5,81	0,86	5,56	0,86	5,45	1,17	1479	4	0,211	---	1>5

*p<0,05

Legenda: 1- 1ºCiclo; 2- 2º Ciclo; 3-3º Ciclo; 4- Ensino Secundário; 5- Ensino Superior

Habilitações literárias mãe	1		2		3		4		5		ANOVA			Post-hoc	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	Df	p	Scheffé	LSD
E.G.F. Submissão	2,85	1,01	2,92	1,24	2,88	1,10	2,76	0,99	3,48	1,11	1,448	4	0,221	---	5>4
E.G.F. Erotismo	6,00	0,81	6,13	0,81	6,13	1,01	6,16	0,97	5,43	1,13	2,016	4	0,095	---	5<2,3,4
E.G.F. Expressividade	5,28	0,95	5,46	0,91	5,22	0,88	5,55	0,84	5,29	0,88	0,937	4	0,44	---	---
E.G.M. Erotismo	3,78	1,15	4,13	1,16	3,96	0,97	4,41	1,16	4,50	1,43	1,614	4	0,173	---	---
E.G.M. Instrumentalidade	5,14	0,91	5,19	1,02	5,12	1,06	5,25	0,99	5,25	0,75	0,114	4	0,977	---	---
E.G.M. Dominância	5,76	0,83	5,77	0,79	5,64	0,90	5,65	0,77	5,46	1,18	0,440	4	0,779	---	---

*p≤0,05

Legenda: 1- 1ºCiclo; 2- 2º Ciclo; 3-3º Ciclo; 4- Ensino Secundário; 5- Ensino Superior

Tabela 5 - Estereótipos de género em função habilitações literárias dos pais (N=163)

Analisando detalhadamente os resultados, verifica-se que não existem diferenças entre as habilitações literárias dos pais e os estereótipos de género. Nesse sentido, não foi possível confirmar a hipótese 3.

No entanto, em relação às habilitações literárias do pai, o teste LSD indica que existem diferenças entre as dimensões erotismo feminino, expressividade e as categorias 3 e 4 (3ºciclo e ensino secundário, respetivamente). Deste modo, os filhos de pais com o 3º ciclo apresentam valores mais elevados nas referidas dimensões (M= 6,39; M=5,72, respetivamente), do que os filhos de pais pertencentes à categoria 4 (M= 5,82; M= 5,26, respetivamente). Deste modo, os filhos de pais com o 3º ciclo consideram que, as dimensões erotismo feminino (constituída pelas características, atraente e feminina) e expressividade (constituída pelas características, cuidadosa, emocional, expressa sentimentos de ternura, fiel, gosta de agradar, gosta de crianças, maternal e meiga) são, socialmente, aceitáveis para a mulher.

Ainda no que concerne às habilitações literárias do pai, verificam-se diferenças entre os estereótipos de género masculino, nas dimensões erotismo masculino, instrumentalidade, dominância e as categorias 1, 2, 4 e 5 (1.º ciclo, 2.º ciclo, ensino secundário e ensino superior, respetivamente). De salientar, a dimensão erotismo masculino é constituída pelas características machista e masculino, a dimensão instrumentalidade engloba as seguintes características ambicioso, com jeito para negócio, competitivo e gosta de liderar, e, por sua vez a dimensão dominância apresenta características como atlético, aventureiro, decidido, forte, personalidade forte e seguro de si. Deste modo, os filhos de pais pertencentes à categoria 4 apresentam valores mais

elevados ($M=5,37$) do que os filhos de pais com o 2.º ciclo ($M=4,95$), no que refere à dimensão instrumentalidade. Paralelamente, os filhos de pais com o ensino superior (categoria 5) sustentam médias superiores na dimensão erotismo masculino, ao passo que os filhos de pais pertencentes à categoria 2 (2.º ciclo) demonstram médias mais baixas ($M=3,85$). Neste sentido, os filhos de pais com habilitações literárias mais elevadas referem que, socialmente, as dimensões erotismo masculino e instrumentalidade encontram-se relacionadas com o sexo masculino.

Contudo, no que refere à dimensão dominância, os filhos de pais com habilitações literárias mais baixas, nomeadamente pertentes à categoria 1 (1.º ciclo) apresentam valores mais elevados ($M= 5,97$) do que os filhos de pais com o ensino superior ($M= 5,45$).

Tendo por base as habilitações literárias da mãe verifica-se, através do teste LSD, que existem diferenças entre os estereótipos de género feminino, nas dimensões submissão, erotismo e as categorias 2, 3, 4 e 5 (2º ciclo, 3º ciclo, ensino secundário e ensino superior, respetivamente). A dimensão submissão integra as seguintes características, tímida, desprotegida, dependente e pessimista, por sua vez a dimensão erotismo feminino apresenta características como atraente e feminina. Neste sentido, observa-se que os filhos de mães com o ensino superior (categoria 5) apresentam médias mais elevadas ($M= 3,48$) ao passo que os filhos de mães que pertencem ao ensino secundário (categoria 4) ostentam valores mais baixos ($M= 2,76$), na dimensão submissão. Por sua vez, em relação à dimensão erotismo feminino os valores são mais elevados nas categorias 2, 3 ($M=6,13$) e 4 ($M=6,16$), e mais baixos na categoria 5 ($M=5,45$).

Desta forma, os filhos de mães com habilitações mais elevadas consideram que, socialmente, a dimensão submissão está associada às mulheres, ao passo que os filhos de mães com habilitações literárias mais baixas admitem que, socialmente, a dimensão erotismo feminino se encontra ligada às mulheres.

Deste modo, quando as mulheres optam por áreas consideradas tipicamente masculinas, verifica-se que estas percecionam-se como sendo menos capazes que os homens, devido a pressão causada pelos estereótipos em relação aos género. Nesse sentido, a mulher pondera mais os seus projetos de vida, nomeadamente em relação à carreira e formação de família, sendo que muitas mulheres afirmam ser difícil conjugar a vida familiar e a vida profissional, uma vez que estas despendem mais tempo que os

homens quer no trabalho não remunerado quer no trabalho remunerado (Poeschl, Múria & Ribeiro, 2003; Saavedra & Taveira, 2007).

4.4. Estereótipos de género em função da profissão dos pais

No que concerne à profissão dos pais, os resultados obtidos indicam que existem diferenças estatisticamente significativas, em relação à profissão da mãe, especificamente na dimensão erotismo feminino ($F=3,274$; $p=0,013$). Por sua vez, no que respeita à profissão do pai, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Estereótipos de género em função da profissão dos pais (N=163)

Profissão do pai	0		1		2		7		ANOVA			Post-hoc	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	f	Df	P	Scheffé	LSD
E.G.F. Submissão	2,75	1,06	2,88	1,23	3,27	0,90	2,91	1,13	0,694	3	0,557	---	---
E.G.F. Erotismo	6,05	0,79	6,07	0,97	5,97	0,87	6,05	1,01	0,043	3	0,988	---	---
E.G.F. Expressividade	5,37	0,94	5,80	0,61	5,21	0,77	5,37	0,91	1,785	3	0,153	---	1<2, 7
E.G.M. Erotismo	3,85	1,41	4,57	1,28	4,68	1,56	4,11	1,02	2,212	3	0,089	---	---
E.G.M. Instrumentalidade	5,47	1,10	5,51	0,89	5,19	0,76	5,16	0,99	0,966	3	0,411	---	---
E.G.M. Dominância	5,92	0,69	5,98	0,70	5,44	1,20	5,63	0,83	1,618	3	0,188	---	---

* $p \leq 0,05$

Legenda: 0- Desempregados; 1-Quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 2-Especialistas em profissões intelectuais e científicas; 7- Operários, artifices e trabalhadores similares

Profissão da mãe	0		1		2		4		7		ANOVA			Post-hoc	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	Df	p	Scheffé	LSD
E.G.F. Submissão	2,89	1,22	2,18	1,36	3,20	1,25	2,56	0,76	3,04	1,10	1,807	4	0,130	---	1<2,7
E.G.F. Erotismo	5,82	0,87	6,25	0,65	5,25	1,11	6,11	0,90	6,19	0,94	3,274	4	0,013*	2<7	2<1, 7
E.G.F. Expressividade	5,35	0,74	5,33	0,62	5,29	0,99	5,48	0,90	5,46	0,91	0,181	4	0,948	---	---
E.G.M. Erotismo	3,90	1,20	4,43	1,20	4,08	1,27	4,47	1,25	4,25	1,10	0,824	4	0,512	---	---
E.G.M. Instrumentalidade	4,97	0,93	4,78	1,02	5,10	0,91	5,55	1,05	5,19	0,98	0,826	4	0,510	---	---
E.G.M. Dominância	5,46	0,91	5,40	0,91	5,60	0,95	5,64	0,86	5,76	0,83	1,618	4	0,188	---	---

* $p \leq 0,05$

Legenda: 0- Desempregados; 1-Quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 2-Especialistas em profissões intelectuais e científicas; 4-Pessoal administrativo e similares; 7- Operários, artifices e trabalhadores similares

Tabela 6 - Estereótipos de género em função da profissão dos pais (N=163)

A investigação existente realça que a profissão dos pais está relacionada com os estereótipos de género. Neste sentido, constata-se que, apenas no que concerne à profissão da mãe existem diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente ao nível dos estereótipos de género feminino, na dimensão erotismo feminino, confirmando parcialmente, a hipótese 4.

Procedendo a uma análise mais detalhada, em relação à profissão do pai, verifica-se que ao nível do teste LSD, existem diferenças entre os estereótipos de género feminino, na dimensão expressividade e as categorias 1, 2 e 7. Sendo que, os valores mais elevados pertencem à categoria 1 ($M= 5,80$) e os valores mais baixos correspondem à categoria 2 ($M= 5,21$) e 7 ($M= 5,37$). A dimensão expressividade é constituída pelas características, cuidadosa, emocional, expressa sentimentos de ternura, fiel, gosta de agradar, gosta de crianças, maternal e meiga. Neste sentido, os filhos de pais com profissões mais elevadas e de maior prestígio (categoria 1) consideram que, socialmente, a dimensão expressividade encontra-se associada às mulheres, e por curiosidade frequentam o curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades. Por sua vez, a área das Línguas e Humanidades poderá ser relacionada com a dimensão expressividade, uma vez que, socialmente, esta dimensão e esta área encontram-se associadas à mulher (Saavedra, et al., 2011).

No que respeita à profissão da mãe, os resultados apontam para a existência de diferenças em relação aos estereótipos de género na dimensão erotismo feminino, sendo que a categoria 1 ($M= 6,25$) apresentam valores mais elevados que a categoria 2 ($M= 5,25$) e 7 ($M= 6,19$). Ainda em relação aos estereótipos de género feminino, verifica-se que a dimensão submissão apresenta valores mais elevados nas categorias 2 ($M= 3,20$) e 7 ($M= 3,04$) face à categoria 1 ($M= 2,18$). Deste modo, os filhos de mães com profissões pertencentes à categoria 1 (quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas) admitem que, socialmente, a dimensão erotismo feminino está ligada às mulheres, por curiosidade estes alunos frequentam o curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Como já referido anteriormente, esta área também se encontra associada ao sexo feminino (Saavedra, et al., 2011).

Por sua vez, em relação à dimensão submissão os filhos de mães que integram as categorias 2 (Especialistas em profissões intelectuais e científicas) e 7 (Operários, artifices e trabalhadores similares) referem esta dimensão como, socialmente,

pertencente às mulheres, a título de curiosidade estes alunos frequentam o curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas.

Terminada a apresentação e discussão dos resultados obtidos com o I.O.P.S, torna-se pertinente salientar os mais significativos. Desta forma, destacam-se os resultados ao nível das variáveis sexo, participação em programas de orientação vocacional e profissão dos pais.

Por tal, é possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas, entre os estereótipos de género feminino, na dimensão submissão, estereótipos de género masculino, na dimensão erotismo masculino e a participação em programas de orientação vocacional. Nesse sentido, os alunos que não participaram em programas de orientação vocacional consideram a dimensão submissão, como sendo, socialmente, atribuída às raparigas e a dimensão erotismo masculino, como sendo, socialmente, atribuída aos rapazes.

Paralelamente, observa-se a presença de diferenças estatisticamente significativas entre os estereótipos de género feminino, na dimensão erotismo feminino e a profissão da mãe. Deste modo, os filhos de mães com profissões pertencentes à categoria 1 (quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas) admitem que, socialmente, a dimensão erotismo feminino está ligada às mulheres, por curiosidade estes alunos frequentam o curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Contrariamente ao que a literatura indica, não foi possível constatar diferenças entre os estereótipos de género e a variável sexo.

4.5. Decisão vocacional em função do sexo

Na tabela seguinte, é possível analisar as diferenças que ocorrem na decisão vocacional, tendo em conta a variável sexo. Neste sentido, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 7).

Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)

	Masculino		Feminino		t	df	p
	M	DP	M	DP			
Decisão	2,77	0,72	2,82	0,81	-0,395	161	0,693
Indecisão	2,23	0,58	2,07	0,64	1,603	161	0,111

*p≤0,05

Tabela 7 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)

Tendo em conta os resultados da amostra, não foi possível confirmar a hipótese 5. No entanto, verifica-se, através da análise da média de respostas dos sujeitos, que os rapazes (M= 2,23) apresentam uma média superior à das raparigas na escala de indecisão (M= 2,07), por sua vez as raparigas (M= 2,82) apresentam uma média superior à dos rapazes (M= 2,77) na escala de decisão.

Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que a variável sexo assume um papel preponderante na forma como os sujeitos vivem o processo de tomada de decisão, nomeadamente as raparigas, uma vez que estas apresentam não só expectativas mais baixas face à sua carreira, como também maiores dificuldades em desempenhar profissões pouco tradicionais (Faria, Taveira & Saavedra, 2008).

No entanto, contrariamente ao que a literatura indica, as raparigas demonstraram médias mais elevadas na escala de decisão, ao passo que os rapazes apresentaram médias mais baixas na mesma escala. Desta forma, as raparigas poderão apresentar-se mais decididas em relação ao curso/área a escolher a seguir para o ensino superior.

4.6. Decisão Vocacional em função da participação em programas de orientação vocacional

No que respeita a decisão vocacional em função da participação em programas de orientação vocacional no 9.ºano, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre alunos que participaram e os que não participaram (cf. Tabela 8).

Decisão vocacional em função da participação em programas de orientação vocacional (N=163)

	Sim		Não		T	df	p
	M	DP	M	DP			
Decisão	2,78	0,75	2,81	0,79	-0,217	160	0,828
Indecisão	2,12	0,64	2,16	0,60	-0,460	160	0,646

*p≤0,05

Tabela 8 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)

Os resultados obtidos contrariam alguns estudos, nos quais se baseia a formulação da hipótese, que indica alterações nas intenções de escolhas escolares depois da aplicação de programas de orientação vocacional (Faria & Taveira, 2006; Konigsted & Taveira, 2010), refutando, desta forma, a hipótese 6. No entanto, os resultados obtidos vão de encontro ao estudo realizado por Pocinho e colaboradores (2010).

Neste sentido, a ausência de diferenças, no que concerne aos índices de indecisão/decisão face à participação em programas de orientação vocacional, poderá relacionar-se com os diferentes programas de intervenção a que os sujeitos foram submetidos, uma vez que estes podiam não ter desenvolvido competências de decisão, assim como terem sido sujeitos apenas a uma intervenção pontual.

4.7. Decisão Vocacional em função das habilitações literárias dos pais

Analisando a tabela 9, verifica-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas em relação às habilitações literárias da mãe, nomeadamente: decisão: $F=4,715$; $p=0,001$; Indecisão: $F=3,113$; $p=0,017$.

Decisão Vocacional em função das habilitações literárias dos pais (N=163)

Habilitações literárias pai	1		2		3		4		5		ANOVA			Post-hoc	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	f	Df	P	Scheffé	LSD
Decisão	2,50	0,73	2,76	0,69	2,96	0,70	2,82	0,87	2,95	0,82	1,515	4	0,200	---	3>1
Indecisão	2,34	0,58	2,26	0,50	1,97	0,67	2,12	0,73	1,98	0,54	2,020	4	0,094	---	3<1,2

* $p \leq 0,05$

Legenda: 1- 1ºCiclo; 2- 2ºCiclo; 3- 3ºCiclo; 4- Ensino Secundário; 5- Ensino Superior

Habilitações literárias mãe	1		2		3		4		5		ANOVA			Post-hoc	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	f	Df	P	Scheffé	LSD
Decisão	2,90	0,77	2,47	0,65	2,92	0,75	2,08	0,58	1,88	0,69	4,715	4	0,001*	2>5	3>1,22>4,5
Indecisão	2,19	0,65	2,38	0,58	2,02	0,59	2,13	0,59	2,21	0,64	3,113	4	0,017*	---	2>3,4,5

* $p \leq 0,05$

Legenda: 1- 1ºCiclo; 2- 2ºCiclo; 3- 3ºCiclo; 4- Ensino Secundário; 5- Ensino Superior

Tabela 9 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)

Analisando os resultados obtidos, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no que concerne às habilitações literárias do pai. No entanto verifica-se que os filhos de pais com o 3º ciclo (M= 2,96) apresentam índices de decisão maiores do que os filhos de pais com 1º ciclo (M= 2,50). Paralelamente, os índices de indecisão são menores na categoria 3º ciclo (M= 1,97) e superiores nas categorias 1º (M= 2,34) e 2º ciclo (M=2,26).

Comparativamente às habilitações literárias da mãe, constata-se que os filhos de mães que pertencem à categoria 5 (ensino superior) são os que apresentam menores índices de decisão de toda a amostra (M= 1,88). Por sua vez, a categoria 4 (M=2,08) exhibe menores índices de decisão face aos da categoria 2 (M=2,47). Analisando, de forma mais aprofundada os resultados, através do teste LSD, afere-se que os níveis de decisão são maiores no 3º ciclo, do que 1º ciclo e 2º ciclo, contudo, os índices de decisão são superiores no 2º ciclo face ao ensino secundário e ao ensino superior.

Relativamente aos índices de indecisão, verifica-se que os filhos de mães com o 3º ciclo apresentam os valores de indecisão mais baixos da amostra (M= 2,02). Neste sentido, ao nível do teste LSD, constata-se que os níveis de indecisão são mais elevados no 2º ciclo (M= 2,38) do que no 3º ciclo (M= 2,02), ensino secundário (M= 2,13) e ensino superior (M=2,21). Inerente a este aspeto, nota-se que os níveis de indecisão diminuem com o aumento das habilitações literárias das mães, sendo os valores mais baixos no 3º ciclo, ensino secundário e ensino superior.

Os estudos realizados por outros autores mostram que o nível de indecisão diminui quanto maior as habilitações literárias dos pais (Pocinho et al., 2010). Também no estudo de Gonçalves (2006), verifica-se que os alunos apresentam maiores níveis de indecisão quando os pais apresentam níveis de escolaridade mais baixos, nomeadamente 1º e 2º ciclo. Neste sentido, torna-se possível confirmar, parcialmente, a hipótese 7.

É fundamental referir que a família é importante na construção e no planeamento dos projetos vocacionais dos filhos, principalmente na fase de decisão em que se encontra a amostra desta investigação (Gonçalves, 2006).

Deste modo, é possível verificar que as habilitações literárias dos pais influenciam o grau de decisão/indecisão dos filhos. Neste sentido, considerando os resultados obtidos, verificam-se que, os níveis de decisão são mais elevados em filhos de pais com o 3º ciclo (pai: M=2,96; mãe: M=2,92) e mais baixos em filhos de pais com 2º ciclo (pai: M=2,76; mãe: M=2,47). Desta forma, observa-se que os filhos de pais com o 3º ciclo são mais decididos que os filhos de pais com o 2º ciclo.

Importa ainda salientar que, as famílias que oferecem múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos seus filhos permitem que estes tomem decisões vocacionais de forma mais confiante e autónoma (Gonçalves & Coimbra, 2007; Bardagi, Lassance & Teixeira, 2012), assim como permitem que estes possuam uma orientação positiva, no que respeita ao futuro, facilitando a tolerância à frustração, a manutenção da flexibilidade e a capacidade de resolução de problemas (Neblett & Cortina, 2006).

4.8. Decisão Vocacional em função da profissão dos pais

Relativamente aos resultados obtidos, ao nível da decisão vocacional em função da profissão dos pais, observa-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas (cf. tabela 10).

Decisão Vocacional em função da profissão dos pais (N=163)

Profissão pai	0		1		2		7		ANOVA			Post-hoc	
	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	f	Df	P	Scheffé	LSD
Decisão	2,90	0,87	2,05	0,72	2,00	0,54	2,18	0,61	0,162	4	0,582	---	---
Indecisão	2,21	0,70	5,40	0,91	5,60	0,95	5,64	0,86	0,653	4	0,188	---	---

*p≤0,05

Legenda: 0- Desempregados; 1-Quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 2-Especialistas em profissões intelectuais e científicas; 7- Operários, artificies e trabalhadores similares

Profissão mãe	0		1		2		4		7		ANOVA			Post-hoc	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	df	p	Scheffé	LSD
Decisão	2,84	0,59	2,37	0,83	3,20	0,86	2,66	0,87	2,76	0,75	1,700	4	0,153	---	2>1
Indecisão	2,13	0,53	2,06	0,36	2,01	0,69	2,13	0,59	2,21	0,64	0,653	4	0,819	---	---

*p≤0,05

Legenda: 0- Desempregados; 1-Quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 2-Especialistas em profissões intelectuais e científicas; 4- Pessoal Administrativo e similares; 7- Operários, artificies e trabalhadores similares

Tabela 10 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)

Analisando os resultados obtidos, torna-se possível referir que a hipótese 8 não se confirma.

No sentido de explicar a ausência de diferenças, deve-se considerar a dispersão dos participantes nas categorias profissionais, visto que a maioria dos pais dos alunos encontram-se na categoria 7, nomeadamente operários, artificies e trabalhadores similares, pai (n=101) e mãe (n=91).

No entanto, através da análise das médias, verifica-se que os filhos de pais que integram a categoria 7 (operários, artificies e similares) apresentam médias mais altas (M=5,64) na escala de indecisão, que os filhos de pais com profissões de categoria 2 (Especialistas em profissões intelectuais e científicas) (M= 5,60).

Relativamente à profissão da mãe, constata-se que filhos de mães com profissões consideradas de categoria 2 apresentam valores mais baixos (M=3,20) na escala de decisão, que os filhos de mães com profissões de categoria 7 (M=2,76).

Desta forma, pais com profissões de maior estatuto envolvem-se mais nos projetos e nas decisões vocacionais dos filhos, permitindo que estes se interessem mais por explorar diferentes alternativas, formando assim, projetos vocacionais mais diversificados; ao passo que os filhos de pais com profissões menos favorecidas ou de menor prestígio demonstram menos interesses em projetos vocacionais e em atividades culturais (Gonçalves, 2006).

Paralelamente, os filhos de pais empregados em comparação com os filhos de pais desempregados manifestam significativamente mais comportamento de investimento vocacional, preocupando-se em construir projetos vocacionais sólidos. Estes tendem a perceber o trabalho de forma negativa, evidenciando um discurso negativo sobre o futuro (Vignolli, et al., 2005; Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009).

Uma análise mais detalhada dos resultados mostra que em relação à profissão da mãe, as médias de resposta dos alunos são mais elevadas na escala de decisão (C0: M=2,84; C1: M= 2,37; C2: M= 3,20; C4: M=2,66; C7: M=2,76), ao passo que as médias de resposta no que concerne à profissão do pai (C0: M=2,90; C1: M=2,05; C2: M=2,00; C7: M=2,18) são mais baixas na mesma escala.

Ao nível da escala de indecisão, os alunos apresentam resultados mais elevados em relação à profissão do pai (C0: M=2,21; C1: M= 5,40; C2: M= 5,60; C7: M= 5,64) e por sua vez, demonstram valores mais baixos no que concerne à profissão da mãe (C0: M= 2,13; C1: M= 2,06; C2: M= 2,01; C4: M= 2,13; C7: M= 2,21). Neste sentido, é possível verificar que relativamente à profissão do pai os índices de indecisão são mais elevados, ao passo que na profissão da mãe estes valores são mais baixos. Esta situação poderá estar relacionada com o facto de as mães demonstrarem maior envolvimento, assim como maior acompanhamento em comparação com os pais, contribuindo para resultados mais baixos ao nível da escala de indecisão.

Atendendo aos resultados obtidos com a *C.D.S.* nas diferentes variáveis sociodemográficas, constata-se que nem sempre foi possível confirmar as hipóteses anteriormente formuladas. Desta forma, torna-se pertinente salientar alguns dados, como por exemplo os resultados obtidos na variável sexo, participação em programas de orientação vocacional e habilitações literárias dos pais. Relativamente às variáveis sexo e participação em programas de orientação vocacional, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, contrariando assim alguns estudos presentes na literatura.

Por sua vez, ao nível das habilitações literárias dos pais, foi possível registar diferenças estatisticamente significativas, apenas no que concerne à profissão da mãe. Um outro dado prende-se com os resultados em relação à profissão do pai e à profissão da mãe ao nível da escala de indecisão, sendo possível comprovar que os alunos apresentam índices de indecisão mais baixos relativamente à profissão da mãe. Esta situação poderá estar relacionada com o facto de o apoio e o envolvimento em relação a projetos e decisões vocacionais ser demonstrado, maioritariamente, pelas mães.

4.9. Decisão Vocacional e Estereótipos de Género

No sentido de aferir a existência de uma relação entre os estereótipos de género e a decisão vocacional, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Spearman*. Desta forma, atesta-se a presença de uma correlação positiva, estatisticamente significativa entre os estereótipos de género masculino, nas dimensões erotismo masculino, instrumentalidade e dominância e as escalas de decisão e indecisão, como apresentado na tabela 11.

Correlação entre Decisão Vocacional e Estereótipos de Género (N=163)

	Decisão		Indecisão	
	rs	p	rs	P
E.G.F. Submissão	0,087	0,271	0,056	0,475
E.G.F. Erotismo	0,122	0,119	-0,046	0,561
E.G.F. Expressividade	0,066	0,401	0,054	0,493
E.G.M. Erotismo	0,220	0,005*	-0,179	0,022*
E.G.M. Instrumentalidade	0,151	0,054	-0,181	0,021*
E.G.M. Dominância	0,207	0,008*	-0,170	0,030*

*p≤0,05

Tabela 11 - Decisão Vocacional em função do sexo (N=163)

Analisando os resultados de uma forma detalhada, verifica-se que as escalas de decisão e de indecisão correlacionam-se com os estereótipos de género masculino nas dimensões erotismo, instrumentalidade e dominância.

Tendo em conta os resultados obtidos, considera-se que existe uma correlação positiva entre a escala de decisão e as dimensões erotismo masculino ($r_s = 0,220$, $p = 0,005$) e dominância ($r_s = 0,207$, $p = 0,008$). Observa-se também, uma correlação negativa entre a escala de indecisão e as dimensões erotismo masculino ($r_s = -0,179$, $p = 0,022$) instrumentalidade ($r_s = -0,181$, $p = 0,021$) e dominância ($r_s = -0,170$, $p = 0,030$).

Desta forma, os alunos que consideram as dimensões erotismo masculino e dominância, como sendo, socialmente, atribuídas ao sexo masculino são mais decididos.

Por sua vez, na escala de indecisão, observa-se que os alunos que consideram a dimensão instrumentalidade como estando, socialmente, associada aos rapazes são mais indecisos.

Deste modo, considerando os resultados obtidos em relação às escalas de decisão e indecisão, poder-se-á afirmar que os alunos tendem a estereotipar as áreas que pretendem seguir (Saavedra, 2009).

Em relação aos estereótipos de género feminino, nas dimensões submissão, erotismo feminino e expressividade, verifica-se que não existe correlação com nenhuma das escalas da C.D.S.

Desta forma, através da correlação encontrada entre as escalas de decisão e de indecisão e as dimensões erotismo masculino, instrumentalidade e dominância dos estereótipos de género masculino, torna-se possível confirmar, parcialmente, a hipótese 9.

No presente capítulo foram apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo, tendo em conta os objetivos e hipóteses formuladas. Desta forma, em relação aos estereótipos de género foi possível confirmar, parcialmente, as hipóteses 2 e 4. Neste sentido, observa-se a presença de diferenças estatisticamente significativas entre os estereótipos de género feminino, na dimensão submissão, estereótipos de género masculino, na dimensão erotismo masculino e a participação em programas de orientação vocacional. Paralelamente, comprova-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estereótipos de género feminino, na dimensão erotismo feminino e a profissão da mãe. Contrariamente ao que era esperado, refutam-se

as hipóteses 1 e 3, uma vez que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estereótipos de género e as variáveis sexo (hipótese 1) e habilitações literárias dos pais (hipótese 3).

No que concerne à decisão vocacional, constata-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das habilitações literárias da mãe, confirmando, parcialmente, a hipótese 7. Relativamente às hipóteses 5,6 e 8, estas não foram comprovadas. Deste modo, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a decisão vocacional e as variáveis sexo (hipótese 5), participação em programas de orientação vocacional (hipótese 6) e profissão dos pais (hipótese 8), contrariando a literatura consultada.

Tendo em conta a correlação entre a decisão vocacional e os estereótipos de género, torna-se passível afirmar a existência de uma correlação positiva, estatisticamente significativa entre estereótipos de género masculino, nas dimensões erotismo masculino, instrumentalidade e dominância e as escalas de decisão e indecisão. Desta forma, confirma-se, parcialmente, a hipótese 9.

Conclusão

De acordo com a revisão teórica que serviu de base à presente investigação, pretendeu-se compreender a relação entre os estereótipos de género e a decisão vocacional em alunos que frequentavam o 12.º ano de escolaridade, nos cursos científico-humanísticos.

Deste modo, o principal objetivo prendeu-se com estudar a relação entre os estereótipos de género, como também a ligação das referidas variáveis com as características sociodemográficas, nomeadamente: sexo, participação em programas de orientação vocacional, habilitações literárias dos pais e profissão dos pais.

Relativamente aos resultados obtidos, verifica-se que, ao contrário do esperado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que concerne aos estereótipos de género em função do sexo, assim como em função das habilitações literárias dos pais.

Por sua vez, em relação à participação em programas de orientação vocacional, confirma-se que existência de diferenças significativas, nas dimensões submissão (estereótipos de género feminino) e erotismo masculino (estereótipos de género masculino). Neste sentido, os alunos que não participaram em programas de orientação

vocacional consideram a dimensão submissão como sendo, socialmente, atribuída às mulheres, bem como consideram a dimensão erotismo masculino como estando, socialmente, ligada ao sexo masculino. Este resultado, como já referido, pode dever-se ao facto de que a maioria da amostra (n=95) não frequentou programas de orientação vocacional.

No que concerne à influência da profissão dos pais nos estereótipos de género, observa-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão erotismo feminino (estereótipos de género feminino), apenas em relação à profissão da mãe. Deste modo, os filhos de mães com profissões pertencentes à categoria 1 (quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas) admitem que, socialmente, a dimensão erotismo feminino está ligada às mulheres.

Relacionando a decisão vocacional e o sexo, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, não sendo assim possível confirmar a hipótese 5.

No que refere às habilitações literárias dos pais, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas em relação às habilitações literárias da mãe. Neste sentido, os alunos apresentam níveis de indecisão mais baixos com o aumento das habilitações literárias das mães, sendo os valores inferiores no 3.ºCiclo, ensino secundário, ensino superior e mais elevados no 1.º e 2.ºCiclo.

No que respeita à decisão vocacional e à profissão dos pais não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, como sugeridas pela literatura.

Tendo em consideração a variável participação em programas de orientação vocacional, denota-se que não foram encontradas diferenças em nenhuma escala. Neste sentido, a hipótese 6 refuta-se, uma vez que a literatura afirma que os alunos que participam em programas de orientação vocacional apresentam menores níveis de indecisão, assim como mais conscientes da informação existente.

Desta forma, foi possível através da investigação empírica confirmar parcialmente algumas hipóteses sugeridas pela literatura, e outras não.

Conclusão Geral

As fases da adolescência e do jovem adulto são consideradas de grande importância no que refere às decisões vocacionais. Deste modo, os jovens têm que optar por uma área a seguir no ensino superior, o que por vezes, se traduz num momento de grande ansiedade e preocupação por parte dos alunos, uma vez que esta decisão terá implicações no futuro profissional dos mesmos. Apesar de existirem momentos específicos, em que os alunos tomam decisões em relação aos projetos de carreira, a decisão vocacional não pode ser descrita como um acontecimento pontual, mas sim uma tarefa que se constrói e reconstrói ao longo da vida (Savickas, 2002).

Desta forma, as decisões vocacionais podem ser influenciadas por vários fatores, como por exemplo, o género. Este pode ser encarado como uma das barreiras mais limitadoras da liberdade dos jovens, em termos escolares e profissionais, influenciando a forma como concretizam as suas decisões ao longo do ciclo de vida (Saavedra, 2009). Inerente a este aspeto, os estereótipos em relação ao género, são considerados atributos que os sujeitos acreditam serem mais característicos de um ou de outro sexo. Por tal, os estereótipos de género não são mais do que representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e as mulheres devem ser (traços de género) e fazer (papéis de género) (Saavedra, 1997; Coimbra, 2010).

No que concerne ao presente estudo, tendo em conta, a relação entre os estereótipos de género, a decisão vocacional e as variáveis sociodemográficas (sexo, participação em programas de orientação vocacional, habilitações literárias dos pais e profissões dos pais) observaram-se diversos resultados, alguns de acordo com a literatura consultada outros não.

Considerando os estereótipos de género, comprovou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da participação em programas de orientação vocacional e ao nível da profissão dos pais.

Relativamente à participação em programas de orientação vocacional, verificou-se que os alunos que não participaram em programas de orientação vocacional consideram a dimensão submissão como sendo, socialmente, atribuída às mulheres, assim como admitem que a dimensão erotismo masculino está, socialmente, ligada ao sexo masculino.

No que respeita à profissão dos pais, observa-se a presença de diferenças entre a profissão da mãe e os estereótipos de género feminino, na dimensão erotismo feminino. Deste modo, os filhos de mães com profissões ligadas a quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas (categoria 1) admitem que, socialmente, a dimensão erotismo feminino está ligada ao sexo feminino. Curiosamente, estes alunos frequentam o curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Contrariamente ao esperado, não foram encontradas diferenças ao nível do sexo e das habilitações literárias dos pais. Neste sentido, refutaram-se as hipóteses 1 e 3; por sua vez confirmaram-se, parcialmente, as hipóteses 2 e 4.

Em relação à decisão vocacional, constata-se a ausência de diferenças nas variáveis sexo, participação em programas de orientação vocacional e profissão dos pais. Verificando-se apenas diferenças ao nível das habilitações literárias dos pais. Neste sentido, não foi possível confirmar as hipóteses 5, 6 e 8; sendo apenas confirmada, parcialmente a hipótese 7.

No que concerne aos estereótipos de género e à decisão vocacional, constatou-se uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as escalas de decisão, indecisão e os estereótipos de género masculino, nas dimensões erotismo masculino, instrumentalidade e dominância; confirmando parcialmente, a hipótese 9. Desta forma, os alunos que consideram as dimensões erotismo masculino e dominância como pertencendo, socialmente, ao sexo masculino são mais decididos. Ao passo que, os alunos que consideram a dimensão instrumentalidade como sendo, socialmente, atribuída aos rapazes são mais indecisos.

Analisando e refletindo os resultados obtidos, torna-se pertinente alertar para a importância de realizar atividades, no âmbito da orientação vocacional, que relacionem os estereótipos de género e a decisão vocacional. Relativamente ao apoio dos pais, este mostrou-se fundamental, uma vez que os alunos apresentam maiores níveis de decisão quanto mais elevadas forem as habilitações literárias e a profissão dos pais (Pocinho et al., 2010).

Deste modo torna-se pertinente incluir, os pais em programas de orientação vocacional, principalmente os pais com habilitações literárias e nível profissional mais baixos, uma vez que, estes tendem a negligenciar os projetos vocacionais dos seus filhos. A falta de apoio por parte dos pais pode influenciar os filhos, tendo em conta que, estes podem-se sentir desamparados no momento de tomada de decisão. Contudo, é

inegável que o papel de decisor pertence ao aluno, sendo da total responsabilidade do mesmo a escolha vocacional. No entanto, é necessário que os pais estabeleçam uma relação de confiança e de autonomia com o aluno, para que este se sinta seguro para explorar as oportunidades existentes, sendo capaz de tomar decisões assertivas e conscientes (Gonçalves & Coimbra, 2007). Por vezes, quando isto não acontece, o processo ou projeto vocacional do aluno pode ficar, de certa forma, condicionado.

Neste sentido, a participação dos pais em atividades de orientação vocacional permitirá que os alunos, em conjunto com os pais, explorem oportunidades e tenham acesso a informação “real”, em relação às áreas e profissões do seu interesse. Esta situação ganha maior destaque quando o tema são crenças sobre o género, nomeadamente em relação às profissões consideradas tipicamente masculinas e tipicamente femininas. Quando as raparigas ou os rapazes não seguem este “padrão”, possivelmente irão enfrentar constrangimentos, nomeadamente ao nível dos seus projetos de carreira. No entanto, esta situação evidencia-se maioritariamente nas raparigas, pois são estas que admitem terem maior dificuldade em conciliar carreira com a vida familiar (Saavedra & Taveira, 2007).

Relativamente à presente investigação, é possível elencar algumas limitações inerentes à sua realização. Desta forma, a investigadora salienta, (1) a proximidade da realização dos exames nacionais, momento caracterizado por grande nervosismo e ansiedade, podendo ter conduzido a alguma instabilidade emocional e falta de concentração durante o preenchimento dos questionários; (2) a inexistência de alguns dados sociodemográficos (como por exemplo, a escolha do área ou curso para o ensino superior); (3) a não avaliação da exploração e da maturidade vocacional da amostra, uma vez que seria pertinente perceber em que ponto se encontram os participantes, visto que se trata de alunos do 12.º ano; (4) o facto de a maioria da amostra ter referido que não participou em programas de orientação vocacional no 9.º ano, o que poderia ter influenciado os resultados; (5) a extensão do protocolo, uma vez que os questionários aplicados eram bastante extensos, particularmente o I.O.P.S. (Saavedra, 1997), sendo possível verificar algum cansaço por parte dos alunos, assim como o preenchimento dependida de bastante tempo, reduzindo assim, o tempo disponível para os restantes questionários; e, (6) a amostra ser pouca numerosa (n=163), gerando alguns constrangimentos ao nível da análise dos resultados.

Desta forma, na realização de futuros estudos seria relevante considerar as seguintes sugestões: incluir a exploração vocacional e a maturidade vocacional, uma vez

que se trata de alunos a frequentar o 12º ano; perceber se os participantes obtiveram algum tipo de apoio ou reorientação ao longo do ensino secundário, principalmente no momento de escolha de área ou curso para o ensino superior; realizar um estudo longitudinal, em que fosse possível verificar as alterações ocorridas ao nível dos estereótipos de género, nomeadamente no ensino superior; e, avaliar a autoeficácia, pois, segundo Pocinho e colaboradores (2010), esta pode influenciar o desenvolvimento vocacional, como também os estereótipos de género, principalmente no que concerne às raparigas, uma vez que, estas percecionam-se como sendo menos capazes que os rapazes, em áreas consideradas tipicamente masculinas (Saavedra, 2001).

Em suma, torna-se pertinente, ao nível do contexto escolar, adotar atividades que englobem os estereótipos de género e a decisão vocacional, no sentido de promover uma igualdade de oportunidades e de informação, quer para rapazes quer para raparigas. Contribuindo, assim para a diminuição de crenças irrealistas e desiguais em relação ao género, que por sua vez, tanto afetam os projetos de carreira dos sujeitos (Saavedra, 1997, 2009; Taveira, 2004).

Referências Bibliográficas

- Balbinotti, M. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473.
- Bardagi, M. P., Lassance, & Teixeira (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In M. N. Baptista, *Psicologia da Família* (pp. 145-155). Porto Alegre: Artmed.
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 11(2), 165-175.
- Basow, S. A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Bem, S (1981). *Bem Sex-Role Inventory: Professional Manual*. Palo Alto: CA Consulting Psychologists.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 155-162.
- Campos, B. P. (1976). *Educação sem seleção social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, P. (2008). Perceção de barreiras da carreira em adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 141-161.
- Carmo, D., Rodrigues, F., Bastos, J., Mendonça, M., & Matias, M. (2008). Caminhos para a diversidade. *Notai: notas para a igualdade*, 1, 1-48.
- Carmo, M., & Costa, E. S. (2005). “Rumo ao futuro”: A influência de um programa de orientação, nas competências de tomada de decisão vocacional de alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista de Psicologia*, 1-12.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspetivas de pais e de estudantes. *Análise psicológica*, 28(2), 333-341.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 27-35.
- Carvalho, R. G. (2012). Pessoas versus Coisas: Sobre as diferenças de género nos interesses profissionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 173-182.

- Coimbra, M. F. S. C. (2010). *Escola e desigualdades de género*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Correia, E.C. A. (2016). Estudo do resultado de uma intervenção no desenvolvimento vocacional de adolescentes. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Crites, J. O. (1969). *Vocacional Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling*. New York: McGraw Hill.
- Cruz, M. L. S. (2012). Refletindo sobre a diversidade de género no campo da educação. *Saberes em Perspetiva*, 2(2), 13-32.
- Da Silva, J. M. T. & De Canha, M. F. (2011). Diferenças de género em variáveis sociocognitivas relacionadas com as escolhas vocacionais de alunos do ensino secundário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 303-315.
- Da Silva, M. L., & De Carvalhaes, F. F. (2010). Género e Sexualidade: O que a escola tem a ver com isso? *Atas do I simpósio sobre Estudos de Género e Políticas Públicas* (pp. 32-42). Universidade Estadual Londrina: Género e Educação.
- Domenico, D. M., & Jones, K. H. (2006). Career Aspirations of Women in the 20th Century. *Journal of Career and Technical Education*, 22(2), 1-7.
- European Commission (2013). Report on women and men in leadership positions and gender equality strategy mid-term review. *MEMO*, pp. 1-10.
- Faria, L. C. F. (2008). A Eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: Estudo do impacto de uma intervenção. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Faria, L. C. F., Pinto, J. C., & Vieira, M. (2013). Construção da Carreira: O Papel da Perceção dos Filhos acerca dos Estilos Educativos Parentais na Exploração Vocacional. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 28(1), 194-203.
- Faria, L. C., Taveira, C., M., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 29(14), 265-276.
- Faria, L., & Taveira, M. D. C. (2006). Avaliação dos resultados da intervenção psicológica vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico.

- Faria, L., Araújo, A. M. D. D. C., Taveira, M. D. C., & Pinto, J. C. (2008). Consulta psicológica vocacional em grupo: estudos de casos com alunos de 9º ano de escolaridade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4(1), 45-60.
- Faria, L., Pinto, J. C., & Taveira, M.C. (2014). Social intelligence in Portuguese students: Differences according to the school grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 56-62.
- Ferreira, S. (2011). Um olhar crítico sobre a Psicologia Vocacional: género, classe social e relação família-trabalho em adolescentes e jovens adultos e adultas. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, S. I., Saavedra, L., Taveira, M., & Araújo, A. M. (2013). Escolhas e planeamento de carreira: A tirania dos discursos tradicionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 165-175.
- Fonseca, M. S. S. (2013). Avaliação dos interesses e das aspirações vocacionais em adolescentes: um estudo comparativo entre alunos dos cursos de educação e formação e do ensino regular. Dissertação de Mestrado. Algarve: Universidade do Algarve.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação*. Loures: LUSOCIÊNCIA.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. D. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153-164.
- Gigerenzer, G. (2005). *Calcular o risco – Aprender a lidar com a incerteza*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, L. M. O. (2014). Exploração e indecisão vocacional em alunos do ensino superior: estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Portugal: Universidade Portucalense.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A Família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.

- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In B. & Brooks, *Career choice and development* (pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Graf, L. P., & Diogo, M. F. (2009). Projeções juvenis: Visões ocupacionais e marcas de gênero. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 71-82.
- Harren, V. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (2009). *Classificação Nacional de Profissões*. Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Instituto Nacional de Estatística (2013). Trabalhar no feminino. *Destaque*, 1-10.
- Konigssted, M., & Taveira, M.C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20(47), 303-312.
- Matlin, M. (2004). *Psicologia cognitiva*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Mesquita Filho, M., Eufrásio, C., & Batista, M. A. (2011). Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. *Saúde e Sociedade*, 20(3), 554-567.
- Moreira, L., Osório, C., & Prisco, C. (2013). *Homens e Mulheres*. ADRAVE, 1-133.
- Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. Londres: Cambridge University Press.
- Mota, A. (2010). Exploração, Dificuldades de Tomada de Decisão e Indecisão Vocacional no Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Neblett, N., & Cortina, K. (2006). Adolescent's thoughts about parent's jobs and their importance for adolescent's future orientation. *Journal of Adolescence*, 29, 795-811.
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género. Conhecer para os transformar. *Cadernos Sacausef III*, 10-30.
- Oliveira, M. C. D., Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. D. (2012). Pressupostos teóricos de Super: datados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234.
- Papalia, D. E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia: Areal editores.
- Peterson, G., Sampson, J. & Reardon, R. (1991). *Career development and services. A cognitive approach*. California: Brooks, Cole Publishing Company.
- Pinto, T. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I. Saavedra, L., Silva, M.J., Silva, P., Tavares, T.C., & Prazeres, V. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Pocinho, M. D., Correia, Carvalho, & Silva (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão da carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212.
- Poeschl, G., Múria, C., & Ribeiro, R. (2003). As diferenças entre os sexos: Mitos ou realidade? *Análise Psicológica*, 2(21), 213-228.
- Pomar, C. (Coord.); Balça, A., Conde, A., García, A., García, A., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., Tavares, T.C. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Powell, A., Dainty, A., & Bagilhole, B. (2012). Gender stereotypes among women engineering and technology students in the UK: lessons from career choice narratives. *European Journal of Engineering Education*, 37(6), 541-556.
- Saavedra, L. (1997). Assistentes sociais, engenheiras e taxistas: uma análise dos estereótipos do género. *Revista de Educação* 6(2), 93-105.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso-insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
- Saavedra, L. (2005). Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: Teorias e práticas da escola. Coimbra: Almedina.
- Saavedra, L. (2009). Assimetrias de género nas escolhas vocacionais. *Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género*, 121-130. Lisboa
- Saavedra, L. (2013). Psicologia Vocacional e feminismo crítico: do passado ao futuro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 7-17.
- Saavedra, L., & Nogueira, C. (2006). Memórias sobre o feminismo na psicologia: para a construção de memórias futuras. *Memorandum*, 11, 113-127.

- Saavedra, L., & Taveira, M. D. C. (2007). Discursos de adolescentes sobre a vida profissional e familiar: entre o sonho e a realidade. *Educação & Sociedade*, 101(28), 1375-1391.
- Saavedra, L., Araújo, A., Taveira, M., & Vieira, C. (2014). Dilemmas of girls and women in engineering: a study in Portugal. *Educational Review*, 66(3), 330-344.
- Saavedra, L., Loureiro, T., Silva, A. D., Faria, L., Ferreira, S., Taveira, M. D. C., & Vieira, C. M. (2011). Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: os olhares de raparigas. *Psicologia Educação e Cultura*, 15(2), 287-302.
- Saavedra, L., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (2010). A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Factores explicativos e pistas para a intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 49-59.
- Santos, M., & Amâncio, L. (2014). Sobreminorias em profissões marcadas pelo género: Consequências e reações. *Análise Social*, 3, 700-726.
- Santos, P. J. (2002). Indecisão generalizada: um desafio para a orientação escolar e profissional. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2, 2002, p. 183-196.
- Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Edições Almedina.
- Savickas, M. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2008). David V. Tiedeman: Engineer of career construction. *The Career Development Quarterly*, 56, 217-224.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. Washington, DC: APA Books.
- Savickas, M.L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *The Career Development Quarterly*, 43 (4), 363-373.
- Shimada, M., & Melo-Silva, L.L. (2013). Interesses profissionais e papéis de género: Escolhas femininas no BBT-Br. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 243-251.
- Shinar, E. H. (1975). Sexual stereotypes of occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 99-111.
- Sobral, J.M., Gonçalves, C.M. & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (1), pp. 11-22.

- Sousa, B. D. C. (2015). Expectativa dos e das adolescentes relativas ao futuro: Influência dos Estereótipos de Género. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Stevanovic, B. (2014). Girls in science and technology in secondary and post-secondary education: the case of France. *British Journal of Sociology of Education* , 35(4), 541-558.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks e Associates (Eds). *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice* (second edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Taveira, M. C. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.
- Taveira, M. C., & Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M. C. Taveira., H. Coelho, H. Oliveira, J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 57-81). Coimbra: Editorial Almedina.
- Taveira, M.C. (2000). Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a indecisão Vocacional. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Taveira, M.C., & Da Silva, J. T. (2008). *Psicologia vocacional: Perspetivas para a intervenção*. Universidade de Coimbra: Coimbra University Press.
- Taveira, M.C., & Faria, L. C. (2009). Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(3), 558-573.

- Tocalino, R. L. P. G. (2013). *Percepções de carreira e de sucesso em função do gênero*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Viamonte, I. M. B. (2012). *Influência parental na adolescência e desenvolvimento vocacional*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., De Filipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.

Anexos

Anexo I: Bem Sex-Role Inventory (I.O.P.S.)

Bem Sex-Role Inventory

(Bem, 1981)

I.O.P.S.

Adaptado para o contexto português

(Lúisa Saavedra, 1997)

INSTRUÇÕES

Estamos interessados nos estereótipos portugueses de masculinidade e feminilidade. Nas páginas seguintes encontrarás um grande número de características de personalidade. Gostaríamos que indicasses até que ponto é desejável, na sociedade portuguesa, que um homem possua essas características.

NOTA: Não estamos interessados na tua opinião sobre cada uma das características, mas sim na tua opinião sobre o modo como a sociedade avalia cada uma dessas características num homem.

Vejamos um exemplo com a característica saudável.

Marca 1 - se consideras absolutamente nada desejável, em Portugal, que um homem seja saudável.

Marca 2 - se consideras nada desejável, em Portugal, que um homem seja saudável;

Marca 3 - se consideras pouco desejável, em Portugal, que um homem seja saudável;

Marca 4 - se consideras ocasionalmente desejável, em Portugal, que um homem seja saudável;

Marca 5 - se consideras frequentemente desejável, em Portugal, que um homem seja saudável;

Marca 6 - se consideras muito desejável, em Portugal, que um homem seja saudável;

Marca 7 - se consideras extremamente desejável, em Portugal, que um homem seja saudável;

Se encontrares um adjetivo que te pareça tão ambíguo que não o consigues pontuar por mais que te esforces, marca essa característica com um "X". **Por favor não deixes nenhuma característica por assinalar.**

Assim, se consideras que na nossa sociedade em geral é extremamente desejável para um homem ser saudável, nada desejável para um homem ser gordo, muito desejável para um homem ser cuidadoso e frequentemente desejável para um homem ser engraçado, então responde do modo que se segue:

Saudável - 7

Cuidadoso - 6

Engraçado - 5

Gordo - 2

**NÃO ESCRIVAS NADA NESTE CADERNO.
RESPONDE NA FOLHA DE RESPOSTAS.**

<p>1.competente 2.activo 3.corajoso 4.equilibrado 5.maduro 6.reservado 7.sério 8.paternalista 9.atraente 10.divertido 11.desequilibrado 12.vigoroso 13.que nunca chora 14.pretencioso 15.minucioso 16.ousado 17.franco 18.directo 19.com jeito para negócios 20.conservador 21.que gostar de agradar aos outros 22.extrovertido 23.emotivo 24.dinâmico 25.materialista 26.introvertido 27.sedutor 28.que presta atenção à sua própria aparência física 29.violento 30.toma decisões facilmente 31.sociável 32.pouco prático 33.insatisfeito 34.distante 35.áspero 36.cínico 37.exibicionista 38.justo 39.melancólico 40.auto-suficiente 41.capaz de perdoar 42.conscencioso 43.atrevido 44.intuitivo 45.profundo 46.personalidade forte 47.toma decisões sem ter em conta os sentimentos dos outros 48.racional 49.sensível 50.tímido 51.complexo 52.confável 53.atencioso 54.capaz de compreender os sentimentos dos outros 55.com capacidade de chefiar 56.analítico</p>	<p>57.cuidadoso 58.desinibido 59.espontâneo 60.trabalhador 61.precipitado 62.que não se preocupa em ter a aprovação dos outros 63.que aprecia a segurança 64.humilde 65.influenciável 66.perfeccionista 67.prudente 68.apaixonado 69.emocional 70.diplomata 71.firme 72.compassivo 73.atlético 74.comunicativo 75.generoso 76.expressa facilmente sentimentos de ternura 77.masculino 78.intransigente 79.grosseiro 80.persuasivo 81.vaidoso 82.preguiçoso 83.adaptável 84.capaz de separar as ideias dos sentimentos 85.extravagante 86.forte 87.viril 88.egoista 89.cooperante 90.objectivo 91.passivo 92.lutador 93.invejoso 94.que gosta de crianças 95.agressivo 96.desprotegido 97.capaz de afirmar os seus desejos sem agressividade 98.frio 99.namorado 100.calmo 101.apático 102.convencido 103.que gosta de ser protegido 104.paciente 105.versátil 106.ponderado 107.inibido 108.impaciente 109.desconfiado 110.amável 111.com pouca necessidade de segurança 112.flexível</p>
---	--

113.malicioso	168.machista
114.optimista	169.organizado
115.astuto	170.que gosta de liderar
116.drástico	171.competitivo
117.coscuvilheiro	172.afetuoso
118.fluente	173.exprime emoções facilmente
119.charmoso	174.manhoso
120.bondoso	175.preocupado com o futuro
121.ocupado	176.idealista
122.solidário	177.mantém a calma em momentos de crise
123.persistente	178.teimoso
124.impulsivo	179.sincero
125.antiquado	180.que pensa antes de agir
126.disposto a aceitar mudanças	181.protector
127.capaz de planear a longo prazo	182.individualista
128.rigido	183.possessivo
129.preocupado com a harmonia do grupo	184.dependente
130.independente	185.guloso
131.mentiroso	186.decidido
132.orgulhoso	187.capaz de aguentar pressões emocionais
133.ansioso	188.expansivo
134.dominador	189.ciumento
135.aventureiro	190.melodramático
136.desorganizado	191.pessimista
137.crédulo	192.humano
138.distraído	193.criativo
139.calculista	194.capaz de defender aquilo em que acredita
140.fiel	195.meigo
141.moderado	196.sente-se bem quando as pessoas exprimem emoções
142.romântico	197.ter os pés assentes na terra
143.maternal	198.lógico
144.falinhas mansas	199.tolerante
145.compreensivo	200.perspicaz
146.ambicioso	201.descuidado
147.elegante	202.capaz de se dedicar aos outros
148.inseguro	203.falador
149.prestável	204.responsável
150.com força interior	205.observador
151.feminino	206.esconde as suas emoções
152.sem papas na língua	207.sarcástico
153.não se preocupa com a sua própria aparência física	208.inteligente
154.intriguista	209.empreendedor
155.encantador	210.temperamental
156.condescendente	211.sensual
157.frágil	212.moralista
158.que não é facilmente influenciável	213.superficial
159.capaz de tomar decisões sem ajuda	214.impressionável
160.inquieto	215.seguro de si
161.imprevisível	216.sentimental
162.dedicado	217.submisso
163.alegre	218.imprudente
164.disposto a correr riscos	219.sonhador
165.liberal	220.inflexível
166.envergonhado	221.instável
167.realista	

FOLHA DE RESPOSTAS

SEXO: MASC.

FEM.

ANO DE ESCOLARIDADE: _____ ÁREA/CURSO: _____

IDADE: _____

DATA: / /

PROFISSÃO DO PAI: _____ NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____ NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE: _____

1. __	34. __	67. __	100. __	133. __	166. __	199. __
2. __	35. __	68. __	101. __	134. __	167. __	200. __
3. __	36. __	69. __	102. __	135. __	168. __	201. __
4. __	37. __	70. __	103. __	136. __	169. __	202. __
5. __	38. __	71. __	104. __	137. __	170. __	203. __
6. __	39. __	72. __	105. __	138. __	171. __	204. __
7. __	40. __	73. __	106. __	139. __	172. __	205. __
8. __	41. __	74. __	107. __	140. __	173. __	206. __
9. __	42. __	75. __	108. __	141. __	174. __	207. __
10. __	43. __	76. __	109. __	142. __	175. __	208. __
11. __	44. __	77. __	110. __	143. __	176. __	209. __
12. __	45. __	78. __	111. __	144. __	177. __	210. __
13. __	46. __	79. __	112. __	145. __	178. __	211. __
14. __	47. __	80. __	113. __	146. __	179. __	212. __
15. __	48. __	81. __	114. __	147. __	180. __	213. __
16. __	49. __	82. __	115. __	148. __	181. __	214. __
17. __	50. __	83. __	116. __	149. __	182. __	215. __
18. __	51. __	84. __	117. __	150. __	183. __	216. __
19. __	52. __	85. __	118. __	151. __	184. __	217. __
20. __	53. __	86. __	119. __	152. __	185. __	218. __
21. __	54. __	87. __	120. __	153. __	186. __	219. __
22. __	55. __	88. __	121. __	154. __	187. __	220. __
23. __	56. __	89. __	122. __	155. __	188. __	221. __
24. __	57. __	90. __	123. __	156. __	189. __	
25. __	58. __	91. __	124. __	157. __	190. __	
26. __	59. __	92. __	125. __	158. __	191. __	
27. __	60. __	93. __	126. __	159. __	192. __	
28. __	61. __	94. __	127. __	160. __	193. __	
29. __	62. __	95. __	128. __	161. __	194. __	
30. __	63. __	96. __	129. __	162. __	195. __	
31. __	64. __	97. __	130. __	163. __	196. __	
32. __	65. __	98. __	131. __	164. __	197. __	
33. __	66. __	99. __	132. __	165. __	198. __	

INSTRUÇÕES

Estamos interessados nos estereótipos portugueses de masculinidade e feminilidade. Nas páginas seguintes encontrarás um grande número de características de personalidade. Gostaríamos que indicasses até que ponto é desejável, na sociedade portuguesa, que uma mulher possua essas características.

NOTA: Não estamos interessados na tua opinião sobre cada uma das características, mas sim na tua opinião sobre o modo como a sociedade avalia cada uma dessas características numa mulher.

Vejamos um exemplo com a característica saudável.

Marca 1 - se consideras absolutamente nada desejável, em Portugal, que uma mulher seja saudável.

Marca 2 - se consideras nada desejável, em Portugal, que uma mulher seja saudável;

Marca 3 - se consideras pouco desejável, em Portugal, que uma mulher seja saudável;

Marca 4 - se consideras ocasionalmente desejável, em Portugal, que uma mulher seja saudável;

Marca 5 - se consideras frequentemente desejável, em Portugal, que uma mulher seja saudável;

Marca 6 - se consideras muito desejável, em Portugal, que uma mulher seja saudável;

Marca 7 - se consideras extremamente desejável, em Portugal, que uma mulher seja saudável;

Se encontrares um adjetivo que te pareça tão ambíguo que não o consigues pontuar por mais que te esforces, marca essa característica com um "X". **Por favor não deixes nenhuma característica por assinalar.**

Assim, se consideras que na nossa sociedade em geral é extremamente desejável para uma mulher ser saudável, nada desejável para uma mulher ser gorda, muito desejável para uma mulher ser cuidadora e frequentemente desejável para uma mulher ser engraçada, então responde do modo que se segue:

Saudável - 7

Cuidadora - 6

Engraçada - 5

Gorda - 2

**NÃO ESCREVAS NADA NESTE CADERNO.
RESPONDE NA FOLHA DE RESPOSTAS.**

1.competente	57.cuidadosa
2.activa	58.desinibida
3.corajosa	59.espontânea
4.equilibrada	60.trabalhadora
5.madura	61.precipitada
6.reservada	62.que não se preocupa em ter a aprovação dos outros
7.séria	63.que aprecia a segurança
8.paternalista	64.humilde
9.atraente	65.influenciável
10.divertida	66.perfeccionista
11.desquilibrada	67.prudente
12.vigorosa	68.apaixorada
13.que nunca chora	69.emocional
14.pretenciosa	70.diplomata
15.minuciosa	71.firme
16.ousada	72.compassiva
17.franca	73.atlética
18.directa	74.comunicativa
19.com jeito para negócios	75.generosa
20.conservadora	76.expressa facilmente sentimentos de ternura
21.que gostar de agradar aos outros	77.masculina
22.extrovertida	78.intransigente
23.emotiva	79.grosseira
24.dinâmica	80.persuasiva
25.materialista	81.vaidosa
26.introvertida	82.preguiçosa
27.sedutora	83.adaptável
28.que presta atenção à sua própria aparência física	84.capaz de separar as ideias dos sentimentos
29.violenta	85.forte
30.toma decisões facilmente	86.viril
31.sociável	87.egoísta
32.pouco prática	88.cooperante
33.insatisfeita	89.objectiva
34.distante	90.passiva
35.áspera	91.lutadora
36.cínica	92.invejosa
37.exibicionista	93.que gosta de crianças
38.justa	94.agressiva
39.melancólica	95.desprotegida
40.auto-suficiente	96.capaz de afirmar os seus desejos sem agressividade
41.capaz de perdoar	97.fria
42.consciososa	98.namoradora
43.atrevida	99.calma
44.intuitiva	100.apática
45.profunda	101.convencida
46.personalidade forte	102.que gosta de ser protegida
47.toma decisões sem ter em conta os sentimentos dos outros	103.paciente
48.racional	104.versátil
49.sensível	105.ponderada
50.tímida	106.inibida
51.complexa	107.impaciente
52.confável	108.desconfiada
53.atenciosa	109.amável
54.capaz de compreender os sentimentos dos outros	110.com pouca necessidade de segurança
55.com capacidade de chefiar	111.flexível
56.analítica	112.maliciosa
113.optimista	167.machista
114.astuta	168.organizada
115.drástica	169.que gosta de liderar
	170.competitiva

116. coscuvilheira	171. afectuosa
117. fluente	172. exprime emoções facilmente
118. charmosa	173. manhoso
119. bondosa	174. preocupada com o futuro
120. ocupada	175. idealista
121. solidária	176. mantém a calma em momentos de crise
122. persistente	177. teimosa
123. impulsiva	178. sincera
124. antiquada	179. que pensa antes de agir
125. disposta a aceitar mudanças	180. protectora
126. capaz de planear a longo prazo	181. individualista
127. rígida	182. possessiva
128. preocupada com a harmonia do grupo	183. dependente
129. independente	184. gulosa
130. mentirosa	185. decidida
131. orgulhosa	186. capaz de aguentar pressões emocionais
132. ansiosa	187. expansiva
133. dominadora	188. ciumenta
134. aventureira	189. melodramática
135. desorganizada	190. pessimista
136. crédula	191. humana
137. distraída	192. criativa
138. calculista	193. capaz de defender aquilo em que acredita
139. fiel	194. meiga
140. moderada	195. sente-se bem quando as pessoas exprimem emoções
141. romântica	196. ter os pés assentes na terra
142. maternal	197. lógica
143. falinhas mansas	198. tolerante
144. compreensiva	199. perspicaz
145. ambiciosa	200. descuidada
146. elegante	201. capaz de se dedicar aos outros
147. insegura	202. faladora
148. prestável	203. responsável
149. com força interior	204. observadora
150. feminina	205. esconde as suas emoções
151. sem papas na língua	206. sarcástica
152. não se preocupa com a sua própria aparência física	207. inteligente
153. intriguista	208. empreendedora
154. encantadora	209. temperamental
155. condescendente	210. sensual
156. frágil	211. moralista
157. que não é facilmente influenciável	212. superficial
158. capaz de tomar decisões sem ajuda	213. impressionável
159. inquieta	214. segura de si
160. imprevisível	215. sentimental
161. dedicada	216. submissa
162. alegre	217. imprudente
163. disposta a correr riscos	218. sonhadora
164. liberal	219. inflexível
165. envergonhada	220. instável
166. realista	

FOLHA DE RESPOSTAS

SEXO: MASC.

FEM.

ANO DE ESCOLARIDADE: _____ ÁREA/CURSO: _____

IDADE: _____

DATA: / /

PROFISSÃO DO PAI: _____ NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____ NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE: _____

1. __	34. __	67. __	100. __	133. __	166. __	199. __
2. __	35. __	68. __	101. __	134. __	167. __	200. __
3. __	36. __	69. __	102. __	135. __	168. __	201. __
4. __	37. __	70. __	103. __	136. __	169. __	202. __
5. __	38. __	71. __	104. __	137. __	170. __	203. __
6. __	39. __	72. __	105. __	138. __	171. __	204. __
7. __	40. __	73. __	106. __	139. __	172. __	205. __
8. __	41. __	74. __	107. __	140. __	173. __	206. __
9. __	42. __	75. __	108. __	141. __	174. __	207. __
10. __	43. __	76. __	109. __	142. __	175. __	208. __
11. __	44. __	77. __	110. __	143. __	176. __	209. __
12. __	45. __	78. __	111. __	144. __	177. __	210. __
13. __	46. __	79. __	112. __	145. __	178. __	211. __
14. __	47. __	80. __	113. __	146. __	179. __	212. __
15. __	48. __	81. __	114. __	147. __	180. __	213. __
16. __	49. __	82. __	115. __	148. __	181. __	214. __
17. __	50. __	83. __	116. __	149. __	182. __	215. __
18. __	51. __	84. __	117. __	150. __	183. __	216. __
19. __	52. __	85. __	118. __	151. __	184. __	217. __
20. __	53. __	86. __	119. __	152. __	185. __	218. __
21. __	54. __	87. __	120. __	153. __	186. __	219. __
22. __	55. __	88. __	121. __	154. __	187. __	220. __
23. __	56. __	89. __	122. __	155. __	188. __	
24. __	57. __	90. __	123. __	156. __	189. __	
25. __	58. __	91. __	124. __	157. __	190. __	
26. __	59. __	92. __	125. __	158. __	191. __	
27. __	60. __	93. __	126. __	159. __	192. __	
28. __	61. __	94. __	127. __	160. __	193. __	
29. __	62. __	95. __	128. __	161. __	194. __	
30. __	63. __	96. __	129. __	162. __	195. __	
31. __	64. __	97. __	130. __	163. __	196. __	
32. __	65. __	98. __	131. __	164. __	197. __	
33. __	66. __	99. __	132. __	165. __	198. __	

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo II: Career Decision Scale (C.D.S.)

Career Decision Scale (CDS)

S.H. OSIPOW, C. G. CARNEY, J. WINER, B. YANICO & M. KOSHIER
1976, 1987 by Psychological Assessment Resources, Inc.

VERSÃO PARA INVESTIGAÇÃO
Maria do Céu Taveira
(Departamento de Psicologia - Universidade do Minho)
Braga, 1997

Instruções:

Este questionário contém afirmações relacionadas com o modo como normalmente as pessoas pensam sobre os seus projetos escolares e profissionais e pode ajudá-lo(a) a construir melhor as suas decisões vocacionais.

Deverá decidir até que ponto cada afirmação traduz realmente o seu modo de pensar sobre os projetos escolares e profissionais, de acordo com a seguinte escala:

4	Exatamente como eu
3	Muito parecido comigo
2	Pouco parecido comigo
1	Nada parecido comigo

Um exemplo:

	Exatamente como eu	Muito parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo
Estou ansioso(a) por acabar o curso e começar a trabalhar.	4	3	2	1

♦ Se estás muito seguro(a) de que gostarias de acabar o curso e começar a trabalhar e não tem dúvidas sobre isso, marque um círculo à volta do número **4**.

♦ Se tem ainda algumas dúvidas sobre isso, faça o círculo à volta do número **3**.

♦ Pode acontecer que gostasse de começar a trabalhar depois de acabar o curso, mas está ainda pouco seguro(a) disso, marque o círculo à volta do número **2**.

♦ Finalmente, se não está nada ansioso(a) por começar a trabalhar após acabar o curso, faça o círculo à volta do número **1**.

Leia cada afirmação cuidadosamente e marque as suas respostas no espaço a isso destinado. Atenção: Pode acontecer que, em algumas questões, considere que só uma parte da afirmação tem a ver consigo e por isso seja difícil responder. Se assim for, deverá considerar toda a afirmação para poder responder e decidir então até que ponto toda a afirmação tem a ver consigo.

Não há tempo limite, mas responda tão rapidamente quanto possível. Por favor, assegure-se que dá uma só resposta a cada afirmação e que responde a todas elas.

Antes de entregar este caderno, não se esqueça de indicar as informações pedidas, nos espaços a isso destinados.

CDS
Folha de Respostas

Sexo: Feminino Masculino

Escola: _____ Ano/Turma: _____

	Exatamente como eu	Muito parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo
1. Já decidi qual a profissão que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	4	3	2	1
2. Já decidi qual o curso que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	4	3	2	1
4. Várias profissões me atraem, mas tenho tido dificuldade em me decidir por uma delas.	4	3	2	1
5. Sei que terei de trabalhar, mas nenhuma das profissões que conheço me atrai.	4	3	2	1
7. Ainda não pensei muito numa profissão. Sinto-me um pouco perdido(a) quando penso nisso, porque não tenho experiência de fazer escolhas sozinho(a) e não me sinto suficientemente informado(a) para fazer essa escolha agora.	4	3	2	1
8. A escolha de uma profissão parece depender de tanta coisa e ser tão incerta que às vezes me sinto sem coragem, mas gostaria de tomar uma decisão logo que possível.	4	3	2	1
9. Já me tinha decidido por uma profissão, mas entretanto verifiquei que é difícil atingir o que queria e agora tenho que voltar ao início e ver outras alternativas.	4	3	2	1
10. Quero ter a certeza absoluta que a minha escolha é acertada, mas nenhuma das profissões que conheço parece ser a ideal.	4	3	2	1
11. Ter de me decidir por uma profissão chateia-me. Gostaria de tomar rapidamente uma decisão e andar para a frente. Gostaria de fazer um teste que me indicasse qual a profissão a seguir.	4	3	2	1
12. Sei que gostaria de me formar, mas não sei que curso me satisfaria.	4	3	2	1
13. Neste momento é difícil tomar uma decisão, porque não conheço muito bem as minhas capacidades.	4	3	2	1
14. Não tenho interesses definidos. Há várias coisas que me atraem, mas não tenho a certeza se estão de acordo com as minhas possibilidades.	4	3	2	1
15. Interesse-me por várias coisas e acho que sou capaz de fazê-las, independentemente do que vier a seguir. O que me custa é escolher precisamente uma delas.	4	3	2	1
17. Preciso de mais informação sobre as profissões antes de tomar uma decisão.	4	3	2	1
18. Acho que sei o que quero seguir, mas sinto que preciso de mais ajuda para fazer uma escolha.	4	3	2	1
19. Nenhuma das situações acima referidas se aplica a mim. Neste momento, acho que...				

Obrigado pela colaboração!

Anexo III: Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Este questionário é confidencial e tem como objetivo recolher algumas informações sobre ti. Por favor responde colocando uma cruz ou preenchendo o espaço em branco.

Os dados obtidos servem apenas para fins estatísticos e em nenhum momento do estudo eles serão divulgados.

Dados gerais

Nome: _____

Sexo: M F

Idade:

Escola:

Curso:

1) Habilitações literárias

Pai: 4º _____; 6º _____; 9º _____; 12º _____; Licenciatura _____; Pós-graduação _____; Mestrado _____; Doutoramento _____.

Mãe: 4º _____; 6º _____; 9º _____; 12º _____; Licenciatura _____; Pós-graduação _____; Mestrado _____; Doutoramento _____.

1.1. Se respondeste que o teu pai ou a tua mãe apresentam um grau literário superior, indica o curso _____.

2) Profissão do Pai _____
Profissão da Mãe _____

Dados específicos

Relativamente ao teu 9º ano responde às seguintes questões:

3) Foste tu que escolheste o teu curso?

Sim

Não

4) Relativamente à escolha do curso, que pessoas influenciaram essa mesma escolha?

Pai

Mãe

- Professores
Amigos
Não existiu influência de outros

5) Sentiste que os teus pais te apoiavam na escolha do curso? Justifica

6) Frequentaste algum programa de Orientação Vocacional?

Sim

Não

6.1. Se sim: Em que atividades constitui esse programa?

6.2. Se sim: De que forma esta participação contribui para o teu processo de tomada de decisão?

7) Existiu algum curso que gostarias de ter seguido, mas por algum motivo não foi possível?

Sim

Não

7.1. Se sim, indica o curso e o motivo

8) Senteste satisfeito(a) com a escolha do curso?

Sim

Não

8.1. Justifica

Dados específicos

Relativamente ao 12º ano responde às seguintes questões:

9) Consideras o nível socioeconómico um fator que pode influenciar a escolha por determinadas profissões?

Sim

Não

9.1. Justifica

10) Consideras a idade um fator que influencia a escolha de determinadas profissões?

Sim
Não

10.1. Justifica _____

_____.

11) Na tua opinião os teus pais dão-te liberdade para escolheres no futuro a profissão que gostas?
Raramente Com muita frequência

1 2 3 4 5

9.1. Se a tua resposta for inferior a 3, indica qual a escolha que os teus pais consideram
ser melhor para ti

_____.

12) Consideras a opinião dos teus pais importante nas tuas decisões vocacionais?

Não Concordo Concordo totalmente

1 2 3 4 5

12.1. Justifica _____

_____.

13) Consideras que existem profissões mais adequadas para rapazes e outras mais adequadas para raparigas?

Sim
Não

13.1. Justifica _____

_____.

14) Consideras que existem profissões mais adequadas para raparigas e outras mais adequadas para rapazes?

Sim
Não

14.1. Justifica _____

_____.

15) Consideras que as mulheres em relação aos homens ponderam mais as escolhas de cursos/profissões? (A título de exemplo, a mulher tem em consideração a constituição de família, nomeadamente casar, ter filhos, na hora de escolher determinada profissão)

Sim
Não

15.1. Justifica _____

_____.

16) Consideras que profissões de liderança e de chefia (por exemplo, ser presidente de uma empresa) constitui uma opção de carreira para as mulheres? Justifica

_____.

17) Consideras que profissões de liderança e de chefia (por exemplo, ser presidente de uma empresa) constitui uma opção de carreira para os homens? Justifica

18) Apresenta um exemplo que conheças de um homem que desempenhou ou desempenha uma profissão considerada feminina.

19) Apresenta um exemplo que conheças de uma mulher que desempenhou ou desempenha uma profissão considerada masculina.

20) Consideras que as mulheres usufruem das mesmas vantagens que os homens no mesmo local de trabalho a desempenhar o mesmo cargo? Justifica

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo IV: Carta de explicação do estudo para a Direção do agrupamento

Carta de Explicação do Estudo e do Consentimento

Título: A relação entre estereótipos de género e decisão vocacional nos alunos do 12.º ano

Investigadora: Diana Filipa Fernandes Lima

Contacto: dianalima37@gmail.com

Objetivos

Tendo em conta a revisão da literatura, no âmbito dos estereótipos de género e da decisão vocacional, foi possível definir os seguintes objetivos, no que concerne aos estereótipos de género: verificar se estes variam em função das características sociodemográficas, nomeadamente sexo, participação programas de orientação vocacional, habilitações literárias dos pais e profissão dos pais. Em relação à decisão vocacional, constatar se esta varia em função das seguintes características sociodemográficas: sexo, participação programas de orientação vocacional habilitações literárias dos pais e profissão dos pais. Por fim, estudar a relação entre os estereótipos de género e a decisão vocacional nos alunos do 12.º ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos.

Método

O estudo pretende perceber a importância das questões de género nas escolhas vocacionais dos alunos do 12º ano. Neste sentido, para se proceder à recolha de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: o questionário sociodemográfico construído para o efeito, o *Bem Sex-Role Inventory* (Bem, 1981) (I.O.P.S.) – adaptado para o contexto português por Saavedra (1997) e a Career Decision Scale (C.D.S) (Osipow, Craney, Winer, Yanico e Koshier, em 1979) adaptado para o contexto português por Taveira (1997, 2000). Deste modo, os dados serão recolhidos em todas as turmas dos cursos Científico-Humanísticos do 12.º ano de escolaridade. A recolha de dados será feita no contexto sala de aula, durante o período letivo com a autorização dos professores.

Posteriormente para análise dos dados será utilizado o *software* de análise estatística IBM® SPSS.

Riscos Potenciais

O estudo não apresenta quaisquer riscos para os participantes, nem para a instituição.

Potenciais Vantagens

O estudo não apresenta potenciais vantagens, contudo permitirá perceber como os estereótipos de género e a decisão se relacionam.

Confidencialidade

Todos dados colhidos serão tratados de forma confidencial, em nenhum momento do estudo serão divulgados.

Participação

A escolha de participar ou não no estudo é voluntária. Os alunos que participem no estudo são livres para a qualquer momento abandonarem o estudo.

Anexo V: Consentimento Informado aos participantes

Formulário de Consentimento Informado

Investigadora: Diana Filipa Fernandes Lima

Reconheço que os procedimentos de investigação descritos na carta em anexo me foram explicados e que responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões. Advertiram-me das possibilidades quanto à participação neste estudo, compreendo igualmente as vantagens existentes na participação do mesmo. As possibilidades de risco e de desconforto foram-me igualmente explicadas. Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão sobre o mesmo, assim como sobre os métodos utilizados. Asseguraram-me que os processos que dizem respeito às minhas respostas serão salvaguardados, bem como a confidencialidade. Compreendo que sou livre de me retirar deste estudo em qualquer momento.

Pelo presente documento, eu _____ consinto a participar plenamente neste estudo.

Nome _____

Testemunha _____

Assinatura _____

Data ___ / ___ / _____

Para qualquer questão, contactar a investigadora cujo e-mail é fornecido na carta de explicação.