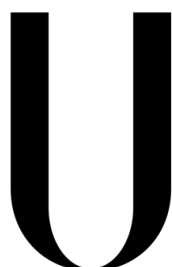


UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**AUTO-CONCEITO VOCACIONAL NA INFÂNCIA:**

**PAPEL DO GÉNERO E DA CULTURA**

Mariana Aguiar-Branco Figueiredo

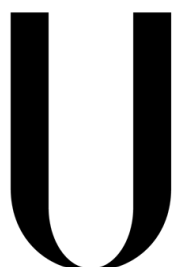
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e Orientação

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**AUTO-CONCEITO VOCACIONAL NA INFÂNCIA:  
PAPEL DO GÉNERO E DA CULTURA**

Mariana Aguiar-Branco Figueiredo

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira.

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e Orientação

2013

## **Agradecimentos**

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Odília Teixeira, pelo acompanhamento atento, persistência e esperança.

Ao Agrupamento de Escolas Catujal Unhos, pela disponibilidade e permissividade que me permitiram cumprir os objetivos desta investigação.

À Carminho, pela partilha e segurança.

À Beni e ao Pebas, pelo acolhimento na fase final.

Ao Zé Maria, pela eternidade.

Aos meus amigos e

por fim, obrigada à minha família pela presença constante mesmo que longe fisicamente.

## RESUMO

Esta investigação baseia-se na perspectiva sócio-cognitiva (Bandura, 1977, 2006, Gottfredson, 1981, 1996,) e pretende explorar de que forma o género e a cultura influenciam o auto-conceito vocacional na infância. No estudo empírico, a amostra é constituída por 40 crianças do 3º e 4º anos de escolaridade, do 1º ciclo do ensino básico, com uma diversidade grande de nacionalidades e etnias, pertencentes a um nível socioeconómico baixo/ muito baixo. A metodologia usada é de cariz qualitativo, optando-se pela criação de fichas que atendessem às especificidades da amostra, cujos resultados são tratados por análise de conteúdo temática. Os dados alcançados tendem a confirmar a importância dos fatores género e cultura no auto-conceito vocacional na infância, nomeadamente sugerem que os rapazes e as raparigas possuem um mapa cognitivo de profissões diferenciado, e associam o género a razões de competência e de aprendizagem por observação e experiência. Há também indicadores sugestivos de que as expectativas das crianças desta amostra são maioritariamente baixas, o que provavelmente corresponde aos contextos socioeconómicos onde estão inseridas. Nas conclusões, são discutidos os resultados e as suas implicações na prática, tal como a necessidade de uma intervenção mais específica e personalizada para este tipo de amostra.

## ABSTRACT

This investigation is based upon the social cognitive approach (Bandura, 1977, 2006, Gottfredson, 1981, 1996,) and it aims to explore the way that gender and culture influence the vocational self-concept in childhood. In this empirical study, the sample is comprised by 40 children in 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades of elementary school, forming a great ethnical and nationality variety in a poor social extract. The method used is the qualitative, using activities according to the specifications of the sample and the results are treated by thematic content analysis. The data obtained tend to confirm the importance of gender and cultural factors in the vocational self-concept in childhood, particularly suggest that both boys and girls have a specific professional cognitive map, assigning gender to ability and learning by observation and experience grounds. The cultural matter shows that the expectations of the sample are mainly low, which probably corresponds to the social and economical context in which it operates. In the conclusion the results and their importance are going to be discussed, such as the need of a more specific and personalized intervention, in this sort of sample.

In the conclusion the results and their importance are going to be discussed, such as the need of a more specific and personalized intervention, in this sort of sample.

## INDICE

<b>Introdução.....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>10</b>
1.1) Educação para a carreira.....	10
1.2) Desenvolvimento de Carreira: O auto-conceito vocacional na Infância.....	13
1.2.1) Papel do género no desenvolvimento do auto-conceito.....	15
1.2.2) Teorias socio-cognitivas no desenvolvimento do auto-conceito.....	24
1.3) Síntese.....	27
<b>Capítulo II – Metodologia.....</b>	<b>29</b>
2.1) Amostra.....	29
2.2) Instrumentos.....	29
2.2.1) “O Mapa da Viagem”	
2.2.2) Ficha 1 – “Vamo-nos conhecer!”	
2.2.3) Ficha 2 – “Tu, a Escola e o Futuro!”	
2.2.4) Ficha 3 – “Quem é quem?”	
2.2.5) Ficha 4 – “Quem faz o quê?”	
2.3) Procedimentos.....	32
<b>Capítulo III – Análise e discussão de resultados.....</b>	<b>33</b>
3.1) Aspiração Profissional.....	33
3.2) Relação entre Aspiração Profissional, Profissão dos Pais e Nacionalidade.....	33
3.3) Identificação das profissões e Estereótipo de Género.....	34
3.4) Identificação das tarefas e Estereótipo de Género.....	35
3.5) Aspiração Profissional; Estereótipo de Género e Perceção de Sonho.....	36
3.6) Aspiração Profissional e Importância da Escola.....	37

3.7) Síntese e discussão dos Resultados.....	37
<b>Conclusões.....</b>	<b>40</b>
<b>Referências.....</b>	<b>44</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>46</b>

## Introdução

O desenvolvimento da carreira é perspectivado numa aceção longitudinal, que se estende desde a infância até à fase pós reforma. Segundo Savickas, a infância é um período de vida no qual a criança começa a projetar-se para o futuro, adquirindo controlo sobre si mesma e em que desenvolve as primeiras conceções de si num papel de adulto, nomeadamente, no de trabalhador. Numa conceção cognitiva, o modelo de Gottfredson (1981) aponta o género como um dos principais determinantes na formação do auto-conceito vocacional na infância. Complementarmente, o modelo de Lent, Brown e Hackett (1994) salientam o papel das aprendizagens na formação dos interesses, das escolhas e dos desempenhos, bem como no desenvolvimento do sentido de competência pessoal. Bandura (1977) propõe que as crenças de auto-eficácia pessoal determinam a formação do auto-conceito vocacional, estando este processo inscrito nos de aprendizagem formal e social. As conceções teóricas apontadas focalizam o significado das questões da carreira na infância, e apontam para a necessidade da prática educacional ser integrativa das componentes vocacionais e de aprendizagem.

No âmbito das primeiras aprendizagens, as crianças criam conceitos delas próprias limitadores das suas capacidades e expectativas, sendo necessário empreender intervenções que lhes possibilitam livremente crescer e sonhar com horizontes, sem limitações precocemente determinadas. De acordo com Gottfredson (1981), as crianças usam os constrangimentos dos adultos, sem nunca os terem experimentado.

No âmbito da aprendizagem do 1º ciclo e em ambientes sociais e culturais diferenciados, esta investigação tem o objetivo de analisar a formação do auto-conceito vocacional de acordo com variáveis género e cultura. Este trabalho constituirá um contributo significativo na compreensão do desenvolvimento da carreira na infância, área pouco explorada na literatura, nomeadamente em Portugal, apesar de alguns estudos realizados (e.g., Araújo, 2009; Deus, 2010; Barreira, 2011; Calado, 2009; Faria, 2008; Faria, 2011; Paixão & Silva, 2010; Pinto, 2002; Teixeira & Calado, 2010).

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa. A amostra é constituída por um grupo de crianças do 3º e 4º anos de escolaridade (N=40) pertencentes a um Agrupamento de Escolas do concelho de Loures, onde existe uma

grande diversidade cultural de alunos pertencentes a grupos de etnia cigana e de origem africana, com um estatuto sócio-económico baixo, médio-baixo e médio. Os dados foram recolhidos e observados em duas sessões, em que são aplicadas fichas e questionários, cujo conteúdo é trabalhado através da análise de conteúdo temático.

Esta monografia inclui um capítulo teórico (Capítulo I – Enquadramento Teórico), seguido de uma explicação da metodologia utilizada (Capítulo II – Metodologia), uma análise e discussão de dados (Capítulo III – Análise e Discussão de dados), terminando com as conclusões.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### 1.1) Educação para a carreira

O conceito de Educação para a Carreira surgiu na década de 70, nos países de língua inglesa (e.g. E.U.A e Grã-Bretanha) como implementação das teorias desenvolvimentistas e como resposta à necessidade do sistema educativo se adaptar às alterações políticas, sociais e económicas, nomeadamente às características do mercado laboral, mas também ao desfasamento entre as transformações do mercado de trabalho e a preparação e formação dos jovens (Herr & Cramer, 1996). As dificuldades diagnosticadas prendiam-se com a incapacidade da escola, como instituição, em adaptar-se e responder de forma eficaz às alterações verificadas a nível político, social e económico. Ao nível das necessidades do mercado laboral, as repercussões desta dificuldade de ajustamento provocaram um desfasamento entre as exigências alteradas do mercado de trabalho, em transformação, e a preparação adequada da população estudantil, crescentemente heterogénea e diversificada, para a entrada, o desempenho eficaz e a manutenção neste mesmo mundo de trabalho (Konigstedt, M., 2008). De acordo com Herr & Cramer (1992), o objetivo da Educação para a Carreira é renovar a educação através da infusão no ensino de temáticas da educação para a carreira, primeiro no ensino pré-escolar e depois até ao final do ensino secundário e do ensino superior. A Educação para a Carreira defende, assim, a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho ao longo da sua inserção no sistema educativo, proporcionando-lhe o contacto com um conjunto de conceitos, experiências, competências e atitudes.

O desenvolvimento da Educação para a Carreira, não se fixou apenas nos E.U.A e na Grã-Bretanha, começou por existir uma necessidade de intervenção neste âmbito, noutros países, tais como, Porto Rico, Brasil, Canadá, China, Espanha, entre outros (Moreno, 1995). Em Portugal, nos anos 80, surgiram os primeiros programas desenvolvidos também numa óptica de educação para a carreira (Teixeira, 2008). Estes tinham como particularidade de surgirem como uma disciplina adicionada ao currículo dos alunos, especificamente os que frequentavam o 9º ano de escolaridade e que estavam perante uma decisão curricular, com condicionamentos futuros. Entre estes, o Programa de Orientação da Carreira (POC) tinha como objectivo geral “ajudar o desenvolvimento vocacional dos jovens pela

aquisição de atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias à resolução das tarefas de desenvolvimento que lhes são postas nas diversas fases da carreira e em especial na transição do 9º para o 10º ano de escolaridade ou para uma actividade profissional (Ferreira-Marques e cols., 1998). Nas últimas décadas, outros programas foram elaborados e desenvolvidos por investigadores portugueses, dirigidos a diferentes grupos mas atendendo aos objectivos e procedimentos preconizados pelo movimento da educação da carreira (e.g., Barreira, 2011; Calado, 2009; Faria, 2008; Faria, 2011; Paixão & Silva, 2010; Pinto, 2002; Teixeira & Calado, 2010).

Ainda de acordo com Moreno (1995), os propósitos na educação para a carreira implicam o desenvolvimento de competências académicas críticas nos domínios como a matemática, a comunicação oral, a escrita, a leitura; desenvolver hábitos de trabalho; o conhecimento básico do sistema económico do país; a capacidade de tomadas de decisão; a preocupação da aquisição de conhecimento de si próprio e das oportunidades educativas e profissionais; a predisposição para a procura, obtenção e manutenção de emprego; o reconhecimento e o combater aos estereótipos que possam interferir nas escolhas escolares e profissionais; a humanização do local de trabalho, e por último, a ocupação do tempo de lazer de forma produtiva. Para além destes propósitos, Herr & Cramer (1992) afirmam que existem elementos centrais na educação para a carreira, ou seja, existem determinados parâmetros que são essenciais para uma intervenção neste âmbito, nomeadamente, a consciência de carreira, o conhecimento do “eu”, as capacidades de tomada de decisão, a condição económica, o reconhecimento das capacidades e das competências, as possibilidades de emprego e por fim, as oportunidades de formação. Todos estes conceitos convergem no objetivo primeiro de ajudar os indivíduos a clarificar e a implementar as suas visões de uma carreira satisfatória, para além das preferências dos pais, ou da sociedade, e promover o desenvolvimento vocacional, incluindo o processo de tomada de decisão vocacional (Spokane, 1991).

Uma vez que a perspectiva do conceito de educação de carreira é ser uma proposta de reforma educativa, é indiscutível a sua pertinência e integração ao nível do currículo, que pode ser feita por incluir no currículo das diferentes disciplinas conteúdos de carreira ou por adicionar uma nova unidade curricular com conteúdos específicos de carreira (Hoyt, 2001).

Em suma, é essencial desenvolver um currículo que atenda ao nível de desenvolvimento psicológico e vocacional dos alunos, que promova o envolvimento dos diferentes agentes educativos assim como estimule a experimentação e a exploração, com a finalidade de delinear um programa de Educação para a Carreira (Gomes, 2004). Neste âmbito, a educação da carreira é um empreendimento educativo, que envolve a escola, a família e a comunidade.

Segundo Moreno (2008), o objetivo primordial da educação para a carreira é ajudar as pessoas a valorizar o trabalho, podendo ser este remunerado ou não, como parte integrante do seu estilo de vida global. Para tal, segundo a autora, é necessário haver um esforço longitudinal, iniciado muito cedo no ensino básico e continuado até à reforma. Desde criança, o aluno deve representar o papel de trabalhador, mesmo que este se modifique consoante as fases de desenvolvimento em que se encontra.

Moreno (2008) dedicou muito do seu trabalho à reflexão sobre as exigências de um programa de educação para a carreira tendo em conta todas as características do modelo identificado anteriormente. Esta autora teve a preocupação de demonstrar a importância deste tipo de intervenção desde a escolaridade básica, embora os alunos dessa idade tenham características próprias. Um dos aspetos importantes, nesse período de idade (o da investigação), exposto por Moreno, é a questão da consciência da carreira, ou seja, é de extrema importância dar a conhecer precocemente as profissões existentes, para que assim, a tomada de decisão mais tardia seja mais sólida e consistente.

Em Portugal, tal como foi dito anteriormente, é possível verificar algum interesse e esforço para integrar a Educação para a Carreira no Sistema Educativo. Contudo, apesar de existirem alguns programas implementados que contêm os objetivos da Educação para a carreira, na maioria das escolas portuguesas e estrangeiras a intervenção situa-se tendencialmente na mudança do 3.º ciclo para o ensino secundário e do ensino secundário para o superior, o que contradiz a conceção do desenvolvimento para a carreira.

Em suma, a Educação para a Carreira concretiza o paradigma desenvolvimentista proposto nos anos 50 (Super, 1990) e o trabalho é perspectivado com potencialidades de favorecer a identidade pessoal, constituindo

também um meio de interação com os outros e o mundo em geral, sendo ainda um possível campo para a demonstração da excelência do indivíduo, e um meio de realização de interesses e de obter benefícios económicos (Hoyt, 2001).

Este estudo pretende realçar esta perspetiva longitudinal centrada no conceito de carreira, dando uma ênfase particular ao desenvolvimento na infância, em que interferem múltiplos fatores, tais como o género e a cultura.

## **1.2) Desenvolvimento de Carreira: O auto-conceito vocacional na Infância**

Segundo Campos (1980) o desenvolvimento de Carreira é um processo de desenvolvimento humano nos vários contextos de vida, através do desempenho de múltiplos papéis e da sua respetiva integração. Refere-se ao processo de desenvolvimento da carreira de cada um, ou seja ao caminho que cada um percorre ao longo da vida, em confronto dialético com os projetos que a sociedade tem para os seus membros e com as possibilidades que põe ao seu dispor.

A teoria desenvolvimentista de Super (1990) assume um importante papel para a compreensão da natureza evolutiva do comportamento vocacional ao longo do ciclo-vital, através do pressuposto de que os ciclos vitais proporcionam aos indivíduos diferentes tarefas vocacionais ao longo dos diversos períodos de vida. Por conseguinte, deverão ser implementadas estratégias e metodologias adequadas às características de cada período e estágio. Segundo esta teoria, os indivíduos até aos 14 anos de idade encontram-se no estágio de crescimento, caracterizado pelo desenvolvimento de necessidades, interesses, capacidades e atitudes associadas ao seu auto-conceito. Este autor, alargou o conceito de vocacional para carreira, incluindo papéis associados ao trabalho bem como outros papéis de vida (estudante, filho/a, amigo/a, lazer, trabalho doméstico, cidadania), ou seja, tendo por base todas as áreas da vida do indivíduo. Deste modo, Super (1990) refere que o desenvolvimento de carreira deve ser entendido como um processo de construção no qual o indivíduo assume um papel ativo e não como um acontecimento passivo, frequentemente associado à escolha de uma profissão que se estende desde as idades mais jovens até à fase pós-reforma.

Ao longo da infância, a criança tem oportunidade de se consciencializar sobre a multiplicidade de profissões existentes, os locais onde são praticadas e algumas das competências necessárias à sua efetivação (Seligman, 1994), considerando também, através das suas observações, diferentes tipos de poder e diferenças de género (Gottfredson, 1996).

Consequentemente, a infância é uma etapa de crescimento e de mudança marcada pelo desenvolvimento de múltiplas capacidades humanas tais como o pensamento e o raciocínio, a linguagem e a comunicação, a criatividade, a emoção, a psicomotricidade, a moral e o relacionamento interpessoal (Seligman, 1994). Também nesta fase se estabelecem as bases do desenvolvimento pessoal e social, direcionadas para a independência e autonomia da criança. Assim, esta irá adoptando progressivamente uma postura mais activa face ao mundo que a rodeia, integrando-se em diversos contextos sociais tais como a família, o grupo de pares, a escola e a comunidade. Para muitos autores, este é um período de vida em que o desenvolvimento vocacional não assume protagonismo, comparativamente à adolescência e à idade adulta (Araújo, 2009). No entanto, a infância deve ser considerada como o período de vida no qual a criança começa a projectar-se para o futuro, adquirindo controlo sobre si mesma, e a desenvolver as primeiras concepções sobre a tomada de decisão vocacional, construindo assim uma auto-imagem, de forma a integra-la progressivamente no mundo que a rodeia e no futuro papel que poderá desempenhar nele (Savickas, 2002).

Este estudo pretende explorar a dimensão vocacional tendo em conta os factores de género e cultura neste período de desenvolvimento.

### **1.2.1) Auto-conceito vocacional na infância : Papel do Género.**

Segundo os autores Hartung, Porfeli e Vondracek (2005), à medida que as crianças avançam na idade, experimentam, progressivamente, o desenvolvimento do seu comportamento de exploração, apresentando um olhar mais realista do mundo de trabalho e procedendo a julgamentos acerca das profissões no que se refere ao género.

Gottfredson (1996) constatou que existem diferenças de género relativamente às expectativas e aspirações vocacionais das crianças. As aspirações vocacionais na infância progridem—até ao período da adolescência, integrando factores de um maior realismo e auto-conhecimento, nomeadamente ao nível das competências e interesses. Este processo de desenvolvimento é influenciado por estereótipos de género e de prestígio. As crianças mais velhas apresentam um maior auto-conhecimento e clareza face ao seu futuro e ao mundo do trabalho. Assim, para esta autora, o desenvolvimento de género é uma questão fundamental, porque as concepções que as pessoas formulam são fortemente estruturadas e prescritas pela sociedade, tendo como uma das principais influencias o género.

A teoria de Gottfredson (1996) propõe o desenvolvimento da carreira como um processo que se inicia na infância e decorre ao longo da vida, em especial até ao final da adolescência, no qual o indivíduo vai fazendo as escolhas vocacionais de acordo com o seu auto-conceito. Desta forma, a teoria assenta em seis conceitos principais sendo eles: o auto-conceito; o mapa cognitivo das profissões; o espaço social; a preferência profissional; a acessibilidade percebida; a compatibilidade e por último as alternativas profissionais.

Segundo a autora, o auto-conceito consiste na visão que um indivíduo tem de si próprio, não só o que é mas também o que deseja ser. É um conjunto de crenças e expectativas que podem ser conflituais influenciando a forma como os indivíduos agem e implementam projetos vocacionais.

Por seu lado, o mapa cognitivo é uma visão generalizada do mundo do trabalho/profissional. Este tem uma estrutura que se inicia na infância, sendo “construído e elaborado” à medida que o ser humano cresce, de acordo com os factores género e prestígio. O mapa cognitivo é circunscrito pelo fator masculinidade-feminidade, que compreende as relações sociais entre sexos, e a segunda, o nível de prestígio, que compreende o prestígio social ou a posição social que as diversas profissões oferecem.

Relacionado com o mapa cognitivo, a autora apresenta o conceito de espaço social sendo este um conjunto de alternativas disponíveis e aceitáveis pelo sujeito (embora algumas possam ser mais aceitáveis que outras) no

confronto com os constrangimentos sociais. Associado aos anteriores, a noção de preferência profissional incide na articulação entre o auto-conceito e as imagens profissionais.

Por último, a noção de acessibilidade percebida, diz respeito à percepção das oportunidades e constrangimentos que influenciam o acesso a uma profissão, ou seja, a viabilização de um projeto. As alternativas profissionais são consideradas, pela autora, as preferências possíveis face à acessibilidade (produto das percepções da compatibilidade da profissão com o auto-conceito e a sua acessibilidade).

Para além destes conceitos, que se relacionam entre si, a teoria de Gottfredson (1996) explica o desenvolvimento vocacional em quatro processos fundamentais: o desenvolvimento cognitivo; a auto-determinação; a circunscrição e o compromisso.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, este vai evoluindo com a idade, assim como as concepções do indivíduo acerca do mundo do trabalho que se vão tornando cada vez mais complexas. Este desenvolvimento implica conhecer informações acerca das profissões, compará-las para perceber as semelhanças e diferenças entre elas, analisar prós e contras para assim poder julgar qual a melhor decisão.

Para além deste processo, a auto-determinação, diz-nos que o sujeito não é passivo, e por isso nem todos os sujeitos se relacionam da mesma forma com o mundo. O ambiente constrange mas não determina o que influencia a tomada de decisão vocacional.

O processo de circunscrição representa a eliminação de alternativas discrepantes com o auto-conceito, quando não existe congruência entre a identidade de género ou de estatuto social. Neste processo há um afunilamento dos interesses profissionais, sendo estes compatibilizados com os constrangimentos sociais

Segundo Gottfredson (1996) o processo de compromisso com as opções tomadas consiste num procedimento que implica renunciar às preferências pessoais em favor de outras alternativas menos compatíveis mas mais acessíveis, do ponto de vista da realidade e do emprego. O compromisso assenta fundamentalmente na acessibilidade percebida das profissões e não na sua acessibilidade real. Os indivíduos para terem aspirações vocacionais realistas devem obter o maior conhecimento possível das oportunidades e barreiras à concretização da sua escolha vocacional.

Assim sendo, o compromisso pode ser antecipatório ou experimental. É antecipatório quando os sujeitos começam a integrar as suas expectativas de acordo com as opções tomadas, e é experiencial quando existem barreiras concretas na implementação das preferências dos sujeitos. O compromisso é influenciado pela limitação da exploração das opções, que resulta na falta de informação e leva a um afunilamento de opções, bem como pelo investimento e a acessibilidade, que dependem do comportamento e ações do próprio indivíduo e as correspondências “suficientemente boas” entre a percepção que o sujeito tem de si próprio e as opções disponíveis. Assim, o compromisso vocacional será estabelecido com a profissão mais adequada e correspondente ao espaço social do indivíduo, ou seja, ao seu mapa cognitivo das profissões.

Na teoria de Gottfredson (1981, 1996), estes conceitos e processos estão inscritos no desenvolvimento do auto-conceito da carreira em quatro fases, da infância à adolescência fazendo também referência à relação com o desenvolvimento cognitivo e à evolução e da orientação para o trabalho (Quadro 1).

Quadro 1: *Fases do desenvolvimento do auto-conceito e aspirações profissionais*

<b>Característica</b>	<b>1.- Orientação para o tamanho e o poder</b>	<b>2.- Orientação para os papéis sexuais</b>	<b>3.- Orientação para a valorização social</b>	<b>4.- Orientação para o self interno e único</b>
<b>Idade (em anos)</b>	3-5	6-8	9-13	14 em diante
<b>Ano escolar</b>	Creche e Jardim de Infância	1-3	4-8	9 em diante
<b>Processos de pensamento</b>	Intuitivo	Concreto	Menos concreto	Abstrato
<b>Novos elementos nas percepções acerca do self e dos outros</b>	Pequeno vs. Grande	Gênero	Classe social e inteligência	Interesses, valores e competências pessoais
<b>Novos elementos nas percepções e preferências vocacionais</b>	Profissões enquanto papéis dos adultos	Estereótipo gênero	Nível de prestígio	Campo de trabalho

**Fonte:** Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579 (p.555).

O primeiro estágio (dos 3 aos 5 anos), a criança orienta-se para o tamanho e poder. A classificação das pessoas e do mundo é feita em função de dicotomias simples como grandes/pequenas, ou fortes /fracas. É com base nestas classificações que as crianças começam a organizar as suas percepções sobre as atividades e as pessoas.

O segundo estágio (dos 6 aos 8 anos), a criança estabelece os seus interesses de acordo com o género. Para Gottfredson (1981), a consciência de si próprio e dos interesses vocacionais desenvolve-se em estreita relação aos papéis sexuais. Os estereótipos associados aos papéis dos adultos (por exemplo papéis sexuais ou papéis profissionais) poderão servir para que a criança crie um sentido de *self* e o desejo de se tornar detentor de características associadas a determinadas pessoas. Neste segundo estágio, a criança inclui profissões no seu espaço social, tendo em vista a sua identidade de género. Os dados de investigação têm corroborado que as crianças apresentam desejos profissionais tendencialmente associados ao género e que justificam esta relação por critérios de competência, sendo esta tendência mais acentuada nos rapazes do que nas raparigas (Deus, 2010, Teixeira, 2013). A importância das experiências precoces na construção da noção de género é evidenciada muito nitidamente nas brincadeiras das crianças deste grupo etário e de acordo com os dados de Deus (2010), os rapazes tendem a privilegiar espaços como o campo de jogos e o futebol nas suas brincadeiras, enquanto as raparigas preferem o parque e as brincadeiras com natureza mais relacional. O terceiro estágio (dos 9 aos 13 anos), a criança rege os seus interesses - pela valorização social; os jovens vão-se tornando mais sensíveis à dimensão social, quer por parte dos seus pares quer por parte da sociedade em geral. De acordo com Gottfredson (1981, 1996), esta percepção não atende apenas ao que é adequado para o género da criança, como também ao que é socialmente aceite e reconhecido. Aos nove anos, a criança começa a apreender os símbolos mais concretos associados à classe social (*e.g.*, vestuário, comportamento, objetos levados para a escola). Aos onze e doze anos, o jovem apresenta uma compreensão clara de que existe uma hierarquia social no mundo das profissões e que esta afeta o modo como as pessoas vivem as suas vidas e são avaliadas pelos outros. Este fator de valorização social é reconhecido nos dados do estudo de Teixeira (2009), em que os rapazes e as raparigas de 13-14 anos expressavam como projetos mais representativos as profissões ligadas às Engenharias, à Medicina, ao Jornalismo, às Ciências Sociais e ao Desporto, onde claramente

emergem fatores de estatuto social e também de género. Nesta idade, os pré-adolescentes também já terão aprendido quais as profissões que as suas famílias e comunidades tendem a rejeitar, considerando-as incompatíveis no que se refere à sua posição na sociedade. Nesta fase, a questão cultural está bastante presente e torna-se uma determinante importante da aspiração profissional. Nesta fase, os adolescentes, apesar de poderem revelar ainda indecisão face às preferências profissionais, é comum apresentarem projetos de prosseguir um curso superior, cuja expressão traduz uma perspetiva firme relativamente à sua posição no mundo e na hierarquia social, com base na qual circunscreveram as suas preferências vocacionais (Gottfredson, 1981, 1996). A escolha vocacional torna-se nesta fase, uma decisão influenciada pela vontade de pertencer ao grupo, ou seja, tendo como referência as características e desejos do grupo a que o indivíduo pertence. (Gottfredson, 1996).

No quarto estágio (a partir dos 14 anos), o adolescente permite uma identificação das preferências através da descoberta da individualidade e em modos cada vez mais consentâneos com a realidade. Esta é a fase em que dimensões mais psicológicas como os valores contribuem para que o jovem circunscreva o seu mapa cognitivo de alternativas profissionais. No estudo de Teixeira (2009), citado anteriormente, observou-se que a partir do meio da adolescência (15-17 e 18-23 anos) tanto rapazes como raparigas revelam um maior número de preferências profissionais que correspondem às áreas em que estão inseridos na formação. Estes dados permitem concluir que “o processo de compromisso procura progressivamente a congruência entre as áreas de estudos e os projetos pessoais, e sugerem a importância do projeto vocacional na consolidação da identidade psicossocial” (Teixeira, 2009, p. 134).

Para além dos conceitos e processos referidos anteriormente, Gottfredson (1996)–refere a importância da família ao longo de todo o desenvolvimento, ou seja, os pais e mães assumem um papel fundamental no desenvolvimento dos modelos identitários da criança; as crenças e representações que os pais e mães têm acerca do que é feminino ou masculino (ex: disciplinas a seguir, cursos, profissões, etc) influenciam os comportamentos e expectativas dos filhos. Esta influência dos pais/mães, bem como de outros agentes educativos (professores, meios de comunicação, etc.), estende-se a dimensões relacionadas com o domínio vocacional, nomeadamente à forma como são construídos os interesses profissionais e certas expectativas acerca de si próprio.

Apesar da teoria de Gottfredson (1996) sustentar este estudo, existem outros autores que exploraram a questão do desenvolvimento da carreira na infância.

Segundo Kohlberg (1966) as crianças desenvolvem o estereótipo de género a partir do que veem e ouvem ao redor delas, sendo a família uma das influências deste processo. Este autor refere que a criança tenta manter uma coerência neste processo de estereotipado de género, ou seja "Eu sou um menino, por isso eu quero fazer coisas de menino, portanto, a oportunidade de fazer coisas de menino (e obter a aprovação para fazê-las) é gratificante ". Neste ponto de vista, a conduta do comportamento das crianças destina-se a confirmar a sua identidade de género. Depois das crianças conhecerem o seu próprio género, a interação recíproca entre o seu comportamento (agindo como uma menina) e os seus pensamentos ("Eu sou uma menina ") leva ao alcance de uma identidade de género estável, ou seja, a criança consegue obter a constância de género.

Concluindo, tendo por base a teoria de Gottfredson (1996), este estudo pretende contribuir para a sua validação empírica, focando a questão de género e de cultura, inerentes à família e ao meio social.

### **1.2.2) Teorias sócio-cognitivas no desenvolvimento do auto-conceito**

Na teoria sócio-cognitiva de Bandura (2006), as questões do género e da cultura são inscritas no processo de aprendizagem social, nos diferentes contextos onde a criança está inserida e que se repercutem na formação das crenças de auto-eficácia e nos projetos.

Numa perspetiva sócio-cognitiva, segundo Bandura (1977, 2007), o mundo intencional e a responsabilidade pessoal direcionam o modo de agir e mudar. O sujeito é reflexivo, intencional e avaliador de si próprio, e a perceção do mundo pessoal e do mundo social está enraizada em crenças, construídas e cristalizadas a partir das experiências, das emoções, da aprendizagem por modelagem e da persuasão verbal (Bandura, 1977). Para Bandura (2006), o comportamento tem um papel co-determinante na interação entre o indivíduo e o ambiente, no que se refere ao princípio da relação triádica que rege o funcionamento psicológico. Assim, os indivíduos influenciam as situações através dos seus comportamentos, que conseqüentemente irão influenciar os seus pensamentos e afectos e,

naturalmente, o seu comportamento. É enfatizada a ação, especificamente, o papel dos mediadores cognitivos através dos quais as experiências de aprendizagem condicionam os comportamentos ligados à carreira. As pessoas contribuem para as circunstâncias das suas vidas, não sendo apenas determinadas pelo que lhes acontece. Ser agente implica influenciar, de modo intencional o funcionamento e as circunstâncias de vida através dos seus próprios actos (Bandura, 2002, 2006). Estes procedimentos afetam a forma como os indivíduos pensam, como se motivam e lidam com as dificuldades e interferem na qualidade da sua vida emocional e as escolhas que tomam em importantes momentos de decisão.

Enquadradas na teoria de Bandura (1977), as crenças de auto-eficácia são definidas como o julgamento sobre as capacidades pessoais para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades. As crenças de eficácia pessoal são o pilar central do exercício do agenciamento humano e da auto-regulação da aprendizagem e influenciam direta e indiretamente toda a iniciativa e perseveração em termos de comportamento, condicionando a escolha dos desafios a enfrentar, a quantidade de esforço a investir em cada situação, bem como a duração desse esforço face às dificuldades (Lopes, 2010).

A auto-eficácia, na teoria sócio-cognitiva, é vista como um conjunto de crenças dinâmicas que são específicas a domínios particulares de desempenho e que interagem de forma complexa com fatores pessoais, comportamentais e contextuais (Lent & Hackett, 1994). Segundo Bandura (1977, 2002), o construto de auto-eficácia refere-se à crença sobre a capacidade pessoal para organizar e executar cursos de ação, ou seja, tem a ver com julgamentos pessoais sobre as próprias capacidades. Este autor afirma que as crenças de auto-eficácia são adquiridas e modificadas a partir de toda a informação significativa ao longo das fases onde se encontra o indivíduo. As quatro fontes principais de informação propostas por Bandura (1977, 2002) são: os desempenhos pessoais; a aprendizagem vicariante (por observação); a persuasão verbal e os estados fisiológicos e afetivos. Os desempenhos pessoais (Bandura, 1977, 2002) sucedem quando se realizam experiências anteriormente evitadas ou realizadas pela primeira vez, obtendo-se êxito ou fracasso num determinado domínio. Os desempenhos traduzem-se num indicador das capacidades de um indivíduo, tornando-se uma fonte importante de informação pois consolida a crença na eficácia pessoal. A

experiência vicariante ou modelagem (Bandura, 1977, 2002) alude ao processo de observar terceiros a realizarem atividades difíceis ou arriscadas sem consequências adversas. Esta exposição repetida, pode levar a que o próprio observador comece a criar expectativa na sua capacidade de realizar tarefas idênticas. Este processo, muitas vezes é atribuído aos pais e aos professores, sendo elas, as figuras de referência por excelência das crianças.

Lent, Brown e Hackett (1994), com base nos princípios de Bandura (1986), propuseram três modelos que explicam a formação dos interesses, a escolha e o desempenho, cujo conceito principal reside nas crenças de auto-eficácia. Apesar da interdependência dos conceitos, na literatura estes modelos são apresentados de forma independente e a respetiva representação gráfica traduz a parcimónia conceptual, subjacente aos modelos (Teixeira, 2007). Estes três modelos têm por base o princípio de que a aprendizagem, direta ou indireta na modelagem, é um poderoso fator de desenvolvimento. Assim as primeiras experiências no âmbito do 1º ciclo escolar podem tornar-se um fator decisivo do desenvolvimento, quer relativamente à “qualidade” das alternativas incluídas no espaço social do indivíduo quer à formação das crenças de confiança na capacidade académica.

Em suma, as expectativas e crenças de auto-eficácia determinam o nível de motivação, que consequentemente influencia a predisposição para agir numa determinada direção à ação, pelo facto de antecipar mentalmente as capacidades, as ações e os próprios resultados.

Relativamente à perspetiva socio-cognitiva, este estudo procura explorar os aspectos associados entre o fator género, as crenças de auto-eficácia e a aprendizagem por modelagem, em contextos socialmente desfavorecidos.

### **1.3) Síntese**

O modelo de Gottfredson (1996) propõe que as crianças formam um mapa cognitivo das profissões, em que predominam sucessivamente os fatores de género e prestígio. Estas dimensões formam um espaço social, de "possibilidades", sendo este processo, muitas vezes, limitado por estereótipos de natureza social. Por outro lado, os modelos sócio-cognitivos de Lent, Brown e Hackett (1994), com base nos fundamentos de Bandura (1977), propõem que as crenças de auto-eficácia pessoal determinam a formação do auto-conceito vocacional, estando este processo

inscrito nos processos de aprendizagem formal e social. As concepções teóricas apontadas focalizam o significado das questões da carreira na infância, e apontam para a necessidade da prática educacional ser integrativa das componentes vocacionais e de aprendizagem. No âmbito das primeiras aprendizagens, as crianças criam conceitos delas próprias limitadores das suas capacidades e expectativas, sendo necessário empreender intervenções que possibilitem livremente crescer e sonhar com horizontes sem limitações precocemente determinadas.

Assim, tendo por base estas teorias, a investigação focaliza o problema da formação dos interesses no desenvolvimento e nos contextos, e segue como objetivos (1) identificar as representações das crianças relativamente às profissões, de acordo com o género e o prestígio; (2) analisar em que medida o grupo social e cultural de pertença influencia o mapa cognitivo das profissões; (3) analisar a influência dos modelos parentais nas aspirações profissionais e (4) analisar a perceção da competência de acordo com o género e as realizações escolares. A presente investigação propôs-se a explorar as seguintes questões:

- Nas crianças, os mapas cognitivos das profissões seguem estereótipos de género?
- As crianças justificam o fator género nas profissões por critérios de competência?
- As preferências das crianças estão circunscritas também pelos fatores culturais?

## Capítulo II – Metodologia

### 2.1) Amostra

Os participantes deste estudo são alunos do 3º e 4º anos de escolaridade (N= 40) de uma Escola do Agrupamento de Loures. A amostra é constituída por 47,5% de raparigas e 52,5% de rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos.

Da amostra total, 65% possuem nacionalidade portuguesa, 12,5% cabo-verdiana, 7,5% angolana, 5% brasileira e 10% guineense. Dos 65% dos participantes que possuem nacionalidade portuguesa, 27,5% são de etnia cigana-

Os professores titulares das duas turmas referem a presença de muitas sinalizações de abandono escolar, devido aos elevados índices de falta de motivação e insucesso escolar. Esse insucesso escolar, é consequência de inúmeras dificuldades de aprendizagem, muito influenciada pela questão da língua materna, que se sentiu também durante a investigação.

### 2.2) Instrumentos

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, tendo por base várias fichas elaboradas para a investigação, considerando as características normativas da amostra e os objetivos do estudo. Em seguida apresentam-se as diferentes fichas, as suas características e as dimensões que pretendem avaliar.

#### 2.2.1) “*Mapa da Viagem*”

O Mapa da Viagem (Anexo A) permitiu criar às crianças um imaginário atrativo, com o intuito de constituir um percurso ao longo da sessão. Assim, fez com que a própria sessão não tenha sido apenas um depósito de fichas mas a idealização de uma viagem no futuro com um objetivo específico de chegar ao baú do futuro. Ao longo desta viagem, os participantes tinham que parar nos diferentes símbolos “stop” que representavam diferentes desafios. Em cada desafio, era apresentada uma ficha.

Considero que esta dinâmica colorida e lúdica contribuiu para uma maior motivação e envolvimento por parte dos participantes, que influenciou a sua participação no estudo.

No fim da viagem, chegados ao baú do futuro, os participantes recebiam uma frase (“Não desistas dos teus sonhos e lembra-te que a escola é muito importante para os realizares”) que valorizava a questão do futuro e da escola. Para além da frase, receberam um reбуçado como sinal de agradecimento.

#### 2.2.2) *Ficha 1 – “Vamo-nos conhecer!”*

A ficha “Vamo-nos conhecer!” (Anexo B) foi construída especialmente para este estudo. Numa primeira parte inclui dados de natureza demográfica, como nome, idade, sexo, nacionalidade e indicação da profissão dos pais. Para além destes dados, contém duas perguntas abertas (Pergunta 1 - Como é que gostas de brincar? / Pergunta 2 - Qual é o teu maior sonho?) que visam perceber a forma como os participantes gostam de ocupar o seu tempo e também saber qual o sonho de cada participante para compreender de que forma é que a projeção no futuro e no mundo de trabalho se podem articular numa fase tão precoce.

#### 2.2.3) *Ficha 2 – “Tu, a Escola e o Futuro!”*

A ficha “Tu, a Escola e o Futuro!” (Anexo C) também foi elaborada para este estudo. Esta ficha tem como objetivo analisar a perceção que os alunos têm da escola e da sua imagem como alunos (Pergunta 1 - Conta como é a tua escola), o que mais gostam nesse mesmo contexto (Pergunta 2 - Diz o que gostas na tua escola), a importância do ser bom aluno (Pergunta 3 - Diz as razões de seres bom aluno), a necessidade de falar sobre a escola (Pergunta 4 – Com quem falas do que acontece na tua escola?) e, por último, a profissão que gostariam de desempenhar e qual o género que atribuem a esse desejo (Pergunta 5 - Que profissão gostarias de ter, quando fores adulto? / Pergunta 6 - Os rapazes e as raparigas podem ter essa profissão? Indica as razões).

#### 2.2.4) *Ficha 3 – “Quem é quem?”*

A ficha “Quem é quem?” (Anexo D) também foi realizada especificamente para este estudo. Esta ficha pretende referenciar o “mapa cognitivo das profissões”. Pede-se às crianças que identifiquem as profissões que conhecem através de imagens que as representam e que atribuam um género a quem as desempenha (estereotipo de género). É importante realçar que cada imagem inclui um homem e uma mulher em cada profissão, para que as respostas não fossem enviesadas.

#### *Ficha 4 – “Quem faz o quê?”*

Esta ficha foi igualmente elaborada para este estudo (Anexo E) e possui uma lista de tarefas descritas para que os participantes associem mentalmente (para si próprios) uma profissão e atribuam um género, explicando as razões da sua escolha.

Nesta ficha, houve o cuidado de descrever as tarefas para não atribuir nenhum género às profissões para não enviesar as respostas. Embora existisse a possibilidade de escrever cada profissão no tipo feminino e masculino, considerou-se que essa opção poderia dificultar a leitura por parte dos participantes.

Outro aspeto interessante nesta ficha é que tem a preocupação de atender às especificidades da amostra, na medida em que apresenta tarefas de baixa instrução que faz com que haja uma elevada probabilidade de participantes conhecerem as profissões identificadas. Para além deste cuidado, houve a preocupação de referir tarefas relacionadas com a nacionalidade e etnia dos participantes. (ex: trabalhar nas feiras – etnia cigana/ empregada de limpeza – cabo Verdiana)

### **2.3) Procedimentos**

Após uma revisão de literatura focada em instrumentos que avaliassem as dimensões apresentadas nesta investigação, não foram encontrados nenhuns adaptados à população portuguesa com estas as características específicas. Assim, surgiu a opção de construção de diferentes fichas que atendessem aos objetivos da investigação, devido às exigências do contexto.

A aplicação do material (que se encontra em anexo) ocorreu numa sessão, em cada uma das turmas do Agrupamento, durante o horário escolar. A aplicação foi realizada em grande grupo de uma forma coletiva, embora tenha sido focado a questão da importância da individualização e confidencialidade das respostas.

Antes de cada sessão, foi pedido à Direção da escola autorização para recolha de dados (Anexo F), tal como foi pedido consentimento aos pais e/ou encarregados de educação, através de carta enviada previamente (Anexo G).

No início da sessão foi dada uma pequena explicação sobre o teor do estudo e o seu sigilo e pediu-se a anuência dos presentes para a sua realização. É de realçar a abertura, a disponibilidade e a vontade de todos em participarem nas sessões (professores, alunos e encarregados de educação). Saliento que as professoras titulares das turmas se encontravam bastante curiosas e atentas.

Depois da recolha de dados procedeu-se ao seu registo e à respetiva análise qualitativa, tendo por base as categorias que emergem das diferentes teorias que sustentam este estudo (Anexo H).

## Capítulo III – Análise e discussão de resultados

### 3.1) Aspiração Profissional

Relativamente às aspirações profissionais (Anexo I), a maioria das raparigas expressa a sua preferência por atividades associadas às mulheres (e.g., 15,7% professora e 10,5% artista). No entanto, algumas delas referem atividades socialmente associadas aos homens (e.g., policia, veterinário). Na amostra masculina destaca-se a profissão de futebolista (33,3%), seguida de médico (19%), mecânico (9,5%) e polícia (9,5%), sendo profissões socialmente atribuídas aos homens (Anexo I).

### 3.2) Relação entre a Aspiração Profissional, a Profissão dos Pais e a Nacionalidade

Estes dados mostram (Anexo I) que, apenas um rapaz ambiciona uma profissão semelhante à do pai (Mecânico/Mecânico). Concluiu-se também que existem inúmeros pais desempregados (13,75%) e que as profissões que desempenham são na totalidade de baixa instrução. São muitas as mães e os pais que trabalham nas feiras o que ilustra a presença forte de participantes pertencentes à etnia cigana. A maior parte das mães são empregadas domésticas ou da limpeza (34,3%) e grande parte dos pais são carpinteiros (12%) ou mecânicos (12%).

Nestes dados, podemos também analisar as aspirações profissionais que exigem mais estudos, nomeadamente, o ser médico(a), bióloga marinha, professora e policia e que não estão associadas diretamente a profissões exercidas pelos pais. Isto significa que embora os pais apresentem profissões de baixa escolaridade, os filhos são mais ambiciosos, contudo, são profissões com prestígio social e provavelmente fantasistas.

É de notar que não existe informação relativa à profissão de 15% dos pais. Este dado sugere que os participantes não só não sabem qual a profissão dos seus progenitores mas também porque muitos deles desconhecem a figura parental.

### 3.3) Identificação das Profissões e Atribuição de Género

Através da ficha “Quem é quem?” (Anexo D), pediu-se aos participantes do sexo feminino que identificassem a profissão representada e que atribuíssem um género a quem as desempenha. Observa-se (Anexo J) que as profissões mais identificadas de uma forma correta por parte do sexo feminino foram: polícia (100%), bombeiro (94,73%) e nadador salvador (94,73%). As profissões que as raparigas tiveram mais dificuldade em identificar foram: o informático (apenas 26,31% acertaram) e o empregado de café (apenas 47,3% acertaram).

Relativamente à atribuição do género às profissões propostas, 61,11% das raparigas atribuíram o género masculino à profissão de bombeiro e 66,66% a mecânico, o que está de acordo com o socialmente esperado. Por outro lado, 100% das raparigas atribuem a profissão de polícia aos dois sexos, e o mesmo acontece com 93,75% relativos à profissão de médico.

Através da mesma ficha “Quem é quem?” (Anexo D), pediu-se aos participantes do sexo masculino que identificassem a profissão representada e que atribuíssem um género a quem as desempenha. Observa-se através dos resultados obtidos (Anexo K) que as profissões mais identificadas corretamente foram: a de polícia (100%), a de médico (95,2%) e a de bombeiro e nadador salvador (85,7%). As profissões que os rapazes tiveram mais dificuldade em identificar foram: o informático (apenas 19% acertaram) e o empregado de café (apenas 42,8% acertaram).

Relativamente à atribuição de género às profissões propostas, 66,67% dos rapazes atribuíram o género masculino à profissão de mecânico e 50% à de informático. As profissões consideradas que devem ser desempenhadas pelo género feminino, 22% dos rapazes atribuem ao cozinheiro. Quanto às profissões desempenhadas pelos dois sexos, 100% dos rapazes atribuem a polícia, e 90% a médico e empregado.

Nesta análise, apenas foram tidas em conta, nesta contagem, as profissões identificadas corretamente.

### **3.4) Identificação das Tarefas e Estereotipo de Género**

Apresentam-se os dados relativos à atribuição das tarefas profissionais à categoria de género por parte do sexo feminino (Anexo L). Estes resultados indicam que 78,9% das raparigas atribuem o trabalho nas obras como

sendo uma profissão desempenhada por homens; 42,1% das raparigas consideram que o ser desportista é uma profissão masculina e 68,4% das raparigas conferem o trabalho com ferramentas aos homens.

Relativamente às profissões consideradas pelas raparigas desempenhadas pelo sexo feminino 68,4% das raparigas referem que pentear cabelos, 52,2% mencionam o cuidar de crianças e trabalhar um jardim.

Quanto às desempenhadas pelos dois géneros, 100% das raparigas atribuem o ensino, 94,7% trabalhar num banco e num posto de polícia.

Na atribuição das atividades ao género tendem a emergir razões de competência (e.g., “os dois são inteligentes”; “os dois conseguem”, “os homens têm mais força); razões de aprendizagem por observação (“porque eu já vi na televisão”) e experiência (“porque eu já tive professores e professoras”)

Observam-se os dados relativos à atribuição das tarefas profissionais à categoria de género por parte do sexo masculino (Anexo M). Estes resultados indicam que 90,5% dos rapazes atribuem trabalhar nas obras como uma tarefa a ser desempenhada por homens; 85,7% conferem trabalhar com ferramentas uma tarefa a ser desempenhada por homens.

Quanto às tarefas a serem desempenhadas pelas raparigas, 71,4% dos rapazes atribuem o pentear cabelos e 61,9% cuidar de crianças. Relativamente às tarefas realizadas pelos dois géneros, 100% dos rapazes consideram cantar em concertos, trabalhar num banco e trabalhar nas feiras.

Na relação atividade-género tendem também a emergir razões de competência (“porque os homens têm mais jeito” “porque as mulheres têm melhor voz”), pela observação (“porque eu já vi os dois”) e experiência (“porque eu já tive uma ama”).

### **3.5) Aspiração Profissional/ Estereotipo de Género/ Sonho**

Através das fichas “Vamo-nos conhecer!” e “Tu, a escola e o futuro!”(Anexos B e C), pediu-se aos participantes do sexo feminino que identificassem a sua aspiração profissão que atribuíssem um género a quem a pode desempenhar e referissem qual o sonho que possuem. Observa-se (Anexo N) que as aspirações profissionais

apresentadas pelas raparigas são maioritariamente ser professora (15,7%), médica (10,5%), cantora (10,5%) e atriz (10,5%).

Relativamente aos rapazes, as profissões predominantes são: futebolista (33,3%), médico (19%), mecânico (9,5%) e polícia (9,5%) (Anexo O).

No que diz respeito ao estereótipo de género, duas raparigas atribuem a profissão que querem desempenhar (manicura e designer de moda) como sendo apenas possível pelo sexo feminino. No entanto, as profissões mais referidas pelas raparigas, enumeradas acima, são consideradas para os dois sexos.

Os rapazes são mais céticos, cinco deles assumem que ser futebolista, mecânico e construtor são profissões que apenas podem ser realizadas por rapazes.

Quanto à relação entre profissão a desempenhar no futuro e o sonho, apenas 42,1% das raparigas e 38% dos rapazes, associaram os dois campos, ou seja, o seu sonho de vida passa por aquilo que querem fazer quando forem mais crescidos. Os sonhos descritos por grande parte dos participantes remetem para questões económicas (e.g. “ser rico), emocionais e afetivas (e.g. “ter um pai”)

### **3.6) Aspiração Profissional/ Papel e Importância da Escola**

Através da ficha “Tu, a escola e o futuro!”(Anexo C), pediu-se aos participantes que identificassem a sua aspiração profissão e que descrevessem como é a escola. Quanto aos resultados alcançados (Anexos P e Q) relativos à representação da escola na vida dos participantes, 15% descrevem fisicamente a escola e 52,5% referem que a escola é um local para a aprendizagem. A explicação do papel da escola, não está ligada ao facto de as aspirações profissionais serem mais ou menos ambiciosas e exigentes (ex: Rapaz – Futebolista – “é para aprender e ensinar”) (ex: Rapariga – Professora – “é bonita...”).

Relativamente ao que os participantes apontam como sendo o que mais gostam, 45% afirmam ser a brincadeira e os intervalos.

### 3.7) Síntese e discussão de resultados

A teoria de Gottfredson (1981, 1996), refere que o auto-conceito, ou seja, a imagem que a pessoa tem de si nos diferentes papéis sociais, vai-se construindo por um processo de circunscrição, ao longo do tempo, sucessivamente de acordo com o género, o prestígio e características psicológicas. Os resultados deste estudo tendem a confirmar os indicadores de desenvolvimento vocacional na infância, que já tinham sido estudados por Deus (2010), nesta faixa etária. Nesta análise de resultados, um aspeto importante e positivo a ter em conta, é a totalidade das crianças terem sido capazes de indicar uma profissão específica que gostariam ter, o que demonstra a formação, embora que embrionária do seu próprio auto-conceito vocacional e indicador do seu mapa cognitivo. Este dado vem confirmar a importância do desenvolvimento do auto-conceito vocacional na infância e a necessidade de o explorar e intervir.

Na amostra feminina, as profissões mais nomeadas foram a de médica, professora, cantora e atriz, sendo profissões socialmente associadas às mulheres. Na amostra masculina destaca-se a profissão de futebolista, seguida de médico, mecânico e polícia, sendo profissões socialmente atribuídas aos homens. Estes dados são indicadores de que as crianças, neste nível etário, representam os seus papéis de trabalho, que, em muitos dos casos, traduzem um espaço social determinado pelo fator género. Conclui-se que os rapazes acabaram por preferir profissões mais ativas (polícia, mecânico, médico) e com uma componente física marcante (futebolista) enquanto as raparigas manifestam maior interesse pelo ensino (professora) e artes (cantora, atriz), com expressão mais relacional. No entanto, existe um ponto comum, que por ser exceção merece realce: a profissão de médico, embora com maior representatividade no sexo feminino. Esta é uma profissão de prestígio e conhecida de todos.

Segundo Gottfredson (1981, 1996), as aspirações estão associadas consoante o nível sócio-económico do indivíduo. Neste estudo, toda a amostra é proveniente de um nível socio-económico baixo/ muito baixo o que se traduziu num resultado de aspirações limitadas e pouco diversificadas. No entanto, um resultado curioso, já acima referido, é a ambição de seis alunos, tanto raparigas como rapazes quererem ser médicos. Embora ambos o desejem, compreendeu-se que a motivação encontrada está bastante distorcida, ou seja, não é por interesse ou aptidão mas sim

por questões económicas. As questões económicas foram bastante referidas nas respostas que atribuíram aos sonhos que desejam concretizar. Maior parte dos participantes deseja ser rico e ter poder, o que justifica também as suas escolhas profissionais (e.g. futebolista, médico, cantora...). Para além das questões económicas, as carências emocionais e afetivas e os problemas de risco existentes neste tipo de contexto, fazem com que muitos participantes projetem no seu sonho um equilíbrio a esse nível.

Quanto ao mapa cognitivo, conceito apresentado por Gottfredson (1996), conclui-se que o leque de conhecimento demonstrado, por ambos os sexos é bastante reduzido, o que se traduziu na diminuída identificação correta das profissões apresentadas nas fichas.

Este conhecimento diminuto está influenciado pelas dificuldades apresentadas pelos participantes, a nível da comunicação verbal e escrita. Durante as sessões a pobreza de vocabulário utilizado, oral e escrito, refletiu-se nas respostas dadas. Embora soubessem descrever as tarefas, faltavam-lhes conceitos e terminologia adequados. Em consequência, as respostas contêm pouca informação, estão pouco desenvolvidas e sem fundamentação. Relativamente ao estereótipo de género, é visível tanto nos mapas cognitivos das raparigas como do dos rapazes. De salientar que os participantes, na sua maioria, usaram critérios de “competência” para aceitarem ou rejeitarem a igualdade profissional para os dois sexos. No entanto, os dados que mostram estereótipos associados ao género também pronunciam que estes juízos são postos em causa por experiência ou observação.

Outro aspeto importante de referir, é a visão positiva que os alunos possuem da escola. Embora maior parte dos rapazes e raparigas associem a escola à brincadeira, sendo este um indicador próprio da idade, os rapazes apontam como preferência o futebol e os jogos em equipa, enquanto as raparigas consideram a relação e interação com as amigas e professores.

Para além da teoria de Gottfredson (1981, 1996) ligada ao género, Bandura (1977) focaliza as questões do género e dos projetos no âmbito da interação triádica entre o comportamento, o indivíduo e o ambiente, atribuindo um papel determinante à cognição e à aprendizagem, nomeadamente aos efeitos de modelagem e da experiência. Neste estudo, embora algumas crianças ambicionem profissões com baixa escolaridade, tal como os seus pais, há um

número significativo de participantes, tanto femininos como masculinos, sobretudo de nacionalidade portuguesa, que desejam profissões que exigem mais estudos. Este dado evidencia novamente a vontade que têm em não passar pelas mesmas adversidades que os seus pais, querendo ter possibilidades para alcançarem uma vida melhor.

Neste estudo, o efeito de modelagem tendem a emergir sobretudo nos participantes de etnia cigana e de raça africana, que apresentam aspirações baixas, tendo em conta aspetos culturais já vividos e transmitidos pelos seus pais. Este aspeto vem reforçar a importância cultural no auto-conceito das crianças, referido por autores como Bandura (1996), Kohlberg (1966) e Gottfredson (1996), que propõem que as crianças desenvolvem o estereótipo de género, a partir do que veem e ouvem ao redor delas, nos contextos onde estão inseridos, sobretudo a família.

## Conclusões

Apesar das limitações metodológicas, os resultados alcançados com esta investigação tendem a confirmar as teorias em que se fundamentam, dando importância e realce ao estudo do desenvolvimento vocacional na infância, sendo esta uma idade muito rica e decisiva na construção do auto-conceito vocacional.

Neste sentido, os dados encontrados respondem aos objetivos e questões da investigação. As aspirações e representações dos rapazes e das raparigas relativamente às profissões são influenciadas pelo género e o prestígio. Os mapas cognitivos das profissões seguem estereótipos de género, ou seja, fatores associados ao género e prestígio na formação de um espaço social é diferente num rapaz ou numa rapariga. As justificações atribuídas são questões de competência, observação ou experiência que vêm demonstrar que a influência de género acaba por não ser estanque ou previsível. Os resultados demonstram ainda que o grupo social e cultural de pertença (sobretudo os modelos parentais) influencia o mapa cognitivo.

Por outro lado, o conjunto dos dados também confirma a necessidade de intervenção se efetuar desde os primeiros anos de escolaridade. Nesta amostra, seria importante levar a cabo uma intervenção no sentido de atenuar o estereótipo e facilitar o desenvolvimento global dos alunos. Este tipo de população, a que podemos atribuir fatores de risco, tem necessidade de uma intervenção que considere as suas especificidades para permitir adequar as expectativas criadas, visto que existe uma grande dispersão entre aquilo que projetam e aquilo que na realidade é possível de se concretizarem (por exemplo: um aluno com muitas dificuldades, que já é repetente várias vezes, querer ser médico, porque quer ser rico).

Importa ainda esclarecer que este estudo possui limitações em termos de procedimentos metodológicas, na medida em que poderia ser complementado com uma metodologia quantitativa e com uma amostra mais representativa. O facto de a amostra provir de um contexto de carência socioeconómica foi ao mesmo tempo um desafio e um risco: um desafio porque enriqueceu e diferenciou o estudo e um risco porque acabaram por surgir algumas dificuldades suscetíveis de serem suplantadas.

O desajustamento de idades encontrado nas duas turmas (idade escolar vs. idade etária) e as dificuldades de compreensão e comunicação dos participantes influenciaram a riqueza das suas respostas, na medida em que fizeram que as respostas que elaboraram tenham sido muito simples e pouco exploradas. Acresce, ainda que, embora a questão multicultural tenha sido essencial neste estudo para o enriquecer, exigiu uma abordagem mais cuidada e personalizada, tendo-se refletido nas fichas propostas, em que os participantes de etnia e raças diferentes se sentiram identificados e próximos com o que lhes era pedido.

No que diz respeito aos contextos formais de educação, seria importante dar realce à elaboração de iniciativas no âmbito da Educação para a Carreira e nesta ótica criar um trabalho colaborativo entre psicólogo, professor e pais, de forma a promover o ajustamento vocacional. Visto que os primeiros anos de vida são a base do desenvolvimento vocacional das restantes fases do ciclo de vida, é necessário estes agentes educativos se sintam parte integrante deste processo e assim concebam e implementem estratégias integrativas, no sentido de facilitar o desenvolvimento vocacional da criança em causa de uma forma harmoniosa e positiva. Seria muito interessante, daqui a uns anos, voltar a analisar esta amostra para perceber de uma forma mais realista e precisa a influência deste fatores na construção da carreira

Uma questão que se tornou presente ao longo da elaboração desta investigação foi o do lugar do papel do psicólogo escolar, nesta dimensão vocacional. De facto, o trabalho do psicólogo escolar dificilmente é circunscrito pois tornar-se-á limitativo e redutor. Trata-se de um trabalho que abrange várias frentes em simultâneo e que exige, portanto, diferentes tipos de intervenção, segundo uma abordagem ecológica, ou seja, tendo em conta a pessoa como um todo e no seu contexto. Todos os dados e reflexões que suscitaram vão no sentido da afirmação de Faria (2011), que na intervenção vocacional com alunos de risco há a necessidade de os psicólogos trabalharem numa perspetiva preventiva e comunitária e não exclusivamente individual, de gabinete, de avaliação e remediativa.

## Referências

- Araújo, A. M. D. C. (2009). *Antecedentes, Dinâmica e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância*. Tese de Doutoramento em Psicologia Vocacional, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control* (5ª ed.). New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5., pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Em J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3rd ed., pp. 3-31). Boston: Allyn and Bacon.
- Barreira, C. (2011). *Programa educacional de desenvolvimento da carreira para alunos CEF e PCA : um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Betz, N. & Fitzgerald, L. (1995). Career Assessment and Intervention With Racial and Ethnic Minorities. Em F. Leong (Ed.), *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities* (pp. 263-279). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Calado, I. (2009). *Um programa de planeamento da carreira para estudantes do 9º ano de escolaridade*. Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia e Psicologia da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Campos, B. (1980). Orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230
- Carmo, A. M. & Teixeira, M. O. (2004). O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. In M. Ceu Taveira(Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (277-286). Coimbra: Almedina.
- Deus, M. H. (2010). *Desenvolvimento vocacional na infância. Um estudo exploratório com crianças de 4º Ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Faria, I. (2011). *Avaliação de um Programa para a carreira com alunos do 7ºano de escolaridade em risco de abandono escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Faria, L. (2008). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens. Estudo do impacto de uma intervenção. Eficácia da consulta*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira-Marques, J., Caeiro, L., Alves, J. H., Pinto, H. R., Duarte, M. E., Afonso, M. J., Teixeira, M. O., & Lima, M. R. (1998). *Programa de orientação da carreira - 9º ano de escolaridade* (9a ed.). Lisboa: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gomes, I. (2004). O Desenvolvimento Vocacional na infância: políticas e intervenções nacionais. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (p. 181 - 190). Coimbra: Almedina
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6).
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, & L. Brooks, (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.), pp. 179-232. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartung, P.J., Porfeli, E.J. & Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66.
- Herr, E. L., & Cramer, S.H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (4<sup>th</sup>. Ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Herr, E. & Cramer, S. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches*. (5<sup>th</sup>. Ed.). New York: Longman
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.15-37). Barcelona: U. B.
- Hoyt, K. B. (2001). Career education and education reform: Time for a rebirth. *Phi Delta Kappan*, 83(4), 327-331.

- Kohlberg, Lawrence (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Königstedt, M. (2008). Educação e carreira: Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 9-31). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lopes, A. (2010). *Projetos vocacionais, crenças de Auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/ insucesso escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lopes, A. & Teixeira, M., O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 13,1, 7-14.
- Papalia, D. , Olds, S. , & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2010). *Do sonho ao projecto e a avaliação dos seus resultados*. Trabalho apresentado no 7º Simposium de Investigação em Psicologia. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Pinto, H. R. (2002). *Construir o futuro: Manual técnico*. Lisboa: CEGOCTEA.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva, *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associate (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149–205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seligman, L. (1994). Early Adolescence: Years of Growth and Searching. In *Development career counseling and assessment* (pp. 302-357). London: Sage.
- Silva, M. C (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e desencontros*. Edições Colibri. Coleção Pedagogia e Educação.
- Spokane, A.R. (1991). *Career Intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Super, D. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação de interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Teixeira, M. O., & Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de educação para a carreira: um projecto de natureza exploratória *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 213-218.
- Teixeira, M. O. (2013). Educação da carreira: desenvolver competências e criar sinergias. Uma pesquisa com crianças do 4º ano de escolaridade. Comunicação apresentada no IV Congresso Latino-Americano de Orientação Profissional, XI Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional e II Fórum de Pesquisa em Orientação Profissional e de Carreira. São Paulo – Brasil
- Teixeira, M. O. (2009). O desenvolvimento dos projectos profissionais em contexto escolar: as questões da idade e do género. *Psicologia e Educação*, VII (1), 127-134.
- Teixeira, M. O., Barreira, C., Faria, I, Baptista, J. & Pimentel, A. (2011). *Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira* (CD-SEI). Comunicação apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação. Evaluación Psicológica.

---

**ANEXOS**

---

## **Índice de Anexos**

Anexo A – Ficha – “Mapa da Viagem”

Anexo B – Ficha 1 – “Vamo-nos conhecer!”

Anexo C – Ficha 2 – “Tu, a escola e o futuro!”

Anexo D – Ficha 3 – “Quem é quem?”

Anexo E – Ficha 4 – “Quem faz o quê?”

Anexo F – Carta de pedido à Escola

Anexo G – Carta de Consentimento aos Pais

Anexo H – Quadro 2 – Categorias de Análise de Conteúdo

Anexo I – Quadro 3 – Aspiração Profissional; Profissão Pais; Escolaridade e Nacionalidade

Anexo J – Quadro 4 – Identificação da Profissão e Estereótipo de Género – Sexo Feminino

Anexo K – Quadro 5 – Identificação da Profissão e Estereótipo de Género – Sexo Masculino

Anexo L – Quadro 6 - Identificação de Tarefas e Estereótipo de Género – Sexo Feminino

Anexo M – Quadro 7 – Identificação de Tarefas e Estereótipo de Género – Sexo Masculino

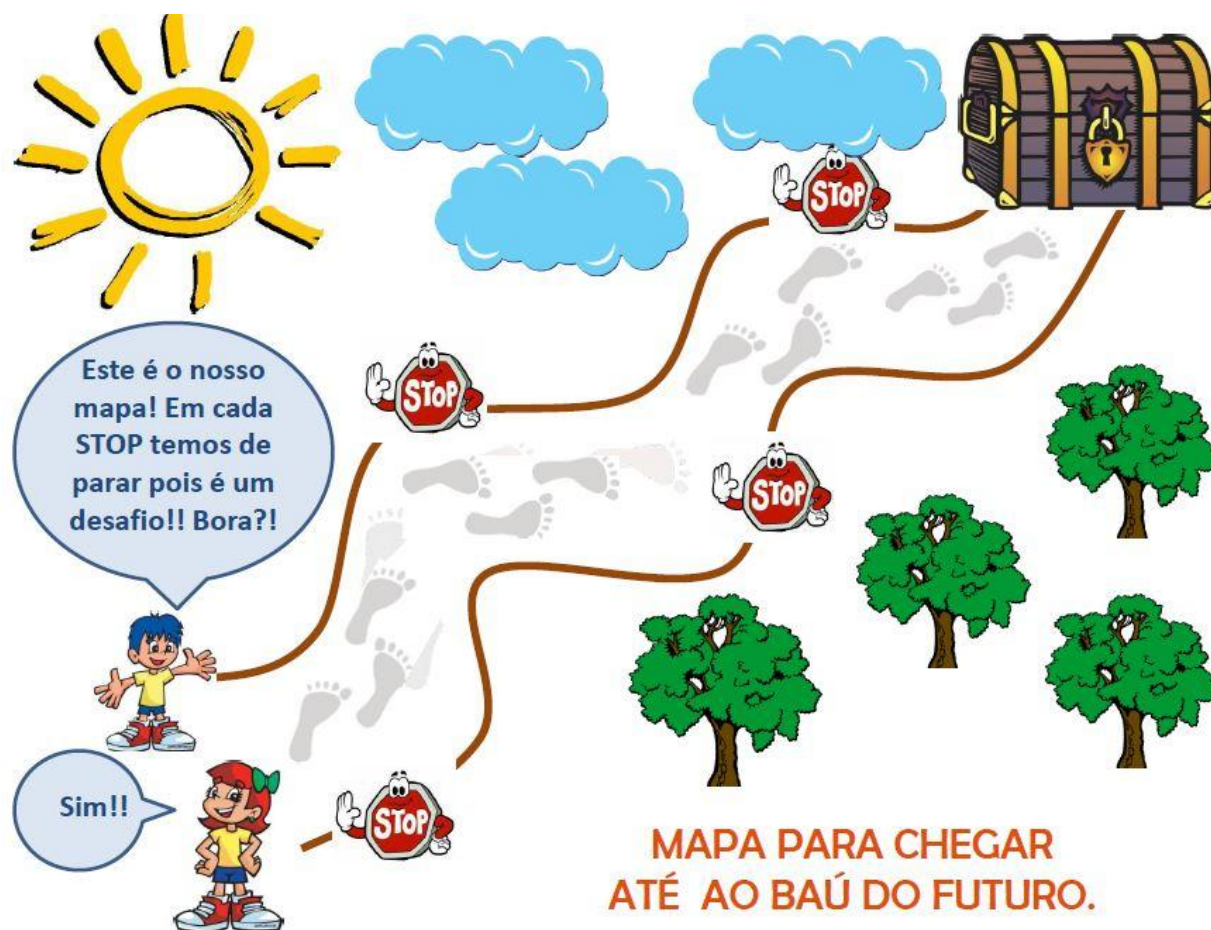
Anexo N – Quadro 8 - Aspiração Profissional; Estereótipo de Género e Sonho – Sexo Feminino

Anexo O – Quadro 9 – Aspiração Profissional; Estereótipo de Género e Sonho – Sexo Masculino

Anexo P – Quadro 10 - Aspiração Profissional e Importância da Escola – Sexo Feminino

Anexo Q – Quadro 11 - Aspiração Profissional e Importância da Escola – Sexo Masculino

## Anexo A – Ficha – “Mapa da Viagem”



**Anexo B – Ficha “Vamo-nos Conhecer!”**

**1ª PARAGEM - DESAFIO: VAMO-NOS CONHECER!**

Nome: .....

Sexo:.....

Data de Nascimento: .....

Nacionalidade: .....

Nº de Irmãos: .....

Com quem vives: .....

Profissão Dos Pais: .....

Como é que gostas de brincar?

.....  
.....  
.....  
.....

Qual é o teu maior sonho?

.....  
.....  
.....  
.....

Obrigada pela ajuda!

**Anexo C – Ficha “Tu, a escola e o futuro!”**

**2ª PARAGEM – DESAFIO : TU E A ESCOLA! E O TEU FUTURO?**

Nome: .....

Conta como é a tua escola

.....  
.....  
.....

Diz o que gostas na tua escola .....

.....  
.....

Diz as razões de ser importante ser bom aluno

.....  
.....  
.....  
.....

Com quem falas do que acontece na tua escola?

.....  
.....

Que profissão gostarias de ter, quando fores adulto?

.....  
.....  
.....

Os rapazes e as raparigas podem ter essa profissão? Indica as razões.

.....  
.....  
.....

Obrigada pela ajuda!

**Anexo D – Ficha “Quem é quem?”**

Nome: \_\_\_\_\_

**3ª PARAGEM - DESAFIO: QUEM É QUEM?**

Ao lado de cada imagem, escreve a profissão representada. Depois em cada retângulo circunda ou a rapariga, ou o rapaz ou os dois, consoante as profissões que consideras que podem desempenhar.



Profissão: \_\_\_\_\_



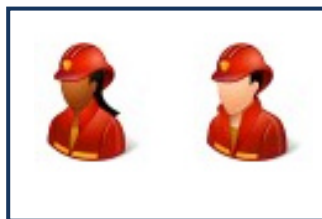
Profissão: \_\_\_\_\_



Profissão: \_\_\_\_\_



Profissão: \_\_\_\_\_



Profissão: \_\_\_\_\_



Profissão: \_\_\_\_\_



Profissão: \_\_\_\_\_



Profissão: \_\_\_\_\_



Profissão: \_\_\_\_\_

Obrigada pela ajuda!

## Anexo E – Ficha “Quem faz o quê?”

### 4ª PARAGEM - DESAFIO: QUEM FAZ O QUÊ?

Nome: .....

Faz uma cruz nas profissões que achas que podem ser desempenhadas por homens, mulheres ou pelos dois e explica porquê.

Obrigada pela tua ajuda!

	Quem pode ter esta profissão?			Porquê?
	Homens	Mulheres	Homens e Mulheres	
Ensinar os alunos na escola.				
Trabalhar nas obras.				
Cantar em concertos.				
Pentear cabelos.				
Cuidar de crianças.				
Trabalhar na caixa de um supermercado.				
Ter uma empresa.				
Trabalhar com ferramentas.				
Trabalhar num banco.				
Trabalhar nas feiras.				
Ser desportista.				
Trabalhar num posto de polícia.				
Apagar fogos.				
Trabalhar num jardim com plantas e flores.				

**Anexo F – Carta de Pedido de Autorização à Direção da Escola**

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas Catujal/Unhos,

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, a estudante finalista Mariana Aguiar Branco Figueiredo, solicita autorização para realizar um estudo com crianças de 1º ciclo, em que se pretende analisar o papel do género e da cultura no desenvolvimento dos interesses vocacionais na infância, com a supervisão da Professora Maria Odília Teixeira.

O trabalho a realizar inclui duas sessões com uma turma de 1ºciclo, de 45 minutos cada, no tempo de sala de aula. Estas duas sessões constarão em atividades de grupo, o preenchimento de fichas de trabalho lúdicas e questionários. Todas as tarefas têm natureza voluntária e as crianças têm possibilidade de desistir, caso o entendam.

As informações recolhidas serão confidenciais, tratadas em grupo e os resultados de grupo serão partilhados com a Psicóloga, quando a dissertação for discutida. Será enviada uma carta de consentimento informado para os Encarregados de Educação, a ser entregue pelo Professor responsável.

Lisboa, 19 de Setembro de 2013

Muito obrigada pela sua atenção.

Atentamente,

Mariana Figueiredo

## Anexo G – Carta de Consentimento Informado entregue aos alunos/pais

Exmo. Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, a estudante finalista Mariana Aguiar Branco Figueiredo, solicita a sua colaboração para realizar um estudo com crianças de 1º ciclo, em que se pretende analisar o papel do género e da cultura no desenvolvimento das concepções de trabalho e profissão na infância. Este trabalho tem a supervisão da Professora Maria Odília Teixeira.

A colaboração que pretendo é que o seu educando/participe de uma forma voluntária em duas sessões (45 minutos) neste projeto, no tempo de sala de aula. Estas duas sessões constarão em atividades de grupo, o preenchimento de fichas de trabalho lúdicas e questionários. As crianças têm possibilidade de desistir, caso o entendam.

As informações recolhidas individualmente serão confidenciais, sendo apenas utilizadas por mim no âmbito deste trabalho. Os resultados serão analisados em grupo e podem ser conhecidos através da Psicóloga da Escola, no final deste trabalho.

Embora o nome da criança seja pedido NUNCA aparecerá no trabalho.

Pedimos que indique se é contra a participação do seu educando nesta investigação. Caso não nos envie este documento, como prova da sua oposição, acreditamos que está de acordo com a participação do seu educando neste trabalho.

Para qualquer outro esclarecimento adicional pode contactar através [mariana.ab.figueiredo@gmail.com](mailto:mariana.ab.figueiredo@gmail.com) e 91 604 10 54.

Se não estiver de acordo, indique:

Não aceito que o/a meu/minha educando/a \_\_\_\_\_ participe nas duas sessões deste estudo.

Muito obrigada pela sua atenção.

Lisboa, 9 de Setembro de 2013, Mariana Figueiredo

**Anexo H – Quadro 2 – Categorias da Análise de Conteúdo**

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Sub-Categorias</b>	<b>Localização</b>
Aspiração Profissional e Estereótipo de Género	- Aspiração Profissional no futuro - Atribuição de Género à aspiração profissional	Ficha 2
Identificação de Profissões e Estereótipo de Género	- Identificação de Profissões representadas - Atribuição de género a cada uma das profissões	Ficha 3
Aspiração Profissional e Perceção de Sonho	- Aspiração Profissional no futuro - Afirmação do seu sonho	Fichas 1 e 2
Aspiração Profissional e Importância da Escola	- Aspiração Profissional no futuro - Papel e visão da Escola	Fichas 1 e 2
Identificação de Tarefas profissionais e Estereotipo de Género	- Identificação de Tarefas profissionais - Atribuição de Género a cada tarefa	Ficha 4
Aspiração Profissional, e cultura	- Aspiração Profissional no futuro - Nacionalidade - Profissão dos pais e a sua escolaridade	Fichas 1 e 2

Anexo I – Quadro 3 – Aspiração Profissional; Profissão Pais; Escolaridade; Nacionalidade

Sexo	Aspiração Profissional	Nacionalidade	Profissão dos Pais		Escolaridade
			Mãe	Pai	
F	Manicura	Cabo Verdiana	Desempregada	Talhante	Baixa
F	Artista	Cabo Verdiana	Empregada de Limpeza	Construção Civil	Baixa
F	Veterinária	Cabo Verdiana	Desempregada	Desempregado	Baixa
F	Professora	Guineense	Cozinheira	-	Baixa
F	Atriz	Guineense	Cozinheira	Carpinteiro	Baixa
F	Cozinheira	Portuguesa 1	Feirante	Feirante	Baixa
F	Policia	Portuguesa1	Feirante	Feirante	Baixa
F	Cantora	Portuguesa1	Feirante	Feirante	Baixa
F	Cabeleireira	Portuguesa1	Auxiliar numa escola	Desempregado	Baixa
F	Professora	Portuguesa1	Empregada de Limpeza	Trabalha no Ferro Velho	Baixa
F	Atriz	Portuguesa	Auxiliar numa escola	Trabalha numa fábrica	Baixa
F	Cantora	Portuguesa	Empregada Doméstica	Construção Civil	Baixa
F	Massagista	Portuguesa	Desempregada	Talhante	Baixa
F	Fotógrafa	Portuguesa	Empregada de Loja	Carpinteiro	Baixa

Sexo	Aspiração Profissional	Nacionalidade	Profissão dos Pais		Escolaridade
			Mãe	Pai	
F	Bióloga	Portuguesa	Empregada de	-	Baixa
	Marinha		Limpeza		
F	Médica	Portuguesa	Desempregada	Desempregado	Baixa
F	Médica	Portuguesa	Trabalha num	-	Baixa
			restaurante		
F	Professora	Portuguesa	Trabalha	-	Baixa
			numa creche		
F	Designer de	Portuguesa	Desempregada	-	Baixa
	Moda				
M	Pintor	Cabo Verdiana	Empregada de	Pedreiro	Baixa
			Limpeza		
M	Polícia	Cabo Verdiana	Desempregada	Carpinteiro	Baixa
M	Futebolista	Angolana	Empregada	Empregado	Baixa
			num bar	numa fábrica	
M	Futebolista	Angolana	Cozinheira	Arranjar casas	Baixa
M	Ator	Angolana	Desempregada	Compra e	Baixa
				Vende Carros	
M	Mecânico	Brasileira	Empregada da	-	Baixa
			Limpeza		
M	Mecânico	Brasileira	Esteticista	Mecânico	Baixa
M	Cozinheiro	Guineense	Empregada da	-	Baixa
			Limpeza		

<b>Sexo</b>	<b>Aspiração Profissional</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Profissão dos Pais</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Sexo</b>
M	Futebolista	Guineense	Empregada de Limpeza	-	Baixa
M	Veterinário	Portuguesa	Trabalha na Segurança Social	-	Baixa
M	Médico	Portuguesa	Trabalha num café	Desempregado	Baixa
M	Médico	Portuguesa	Empregada Doméstica	Construtor	Baixa
M	Médico	Portuguesa	Empregada Doméstica	-	Baixa
M	Médico	Portuguesa	Empregada de Limpeza	Construção Civil	Baixa
M	Construtor	Portuguesa	Cozinheira	Mecânico	Baixa
M	Futebolista	Portuguesa 1	Feirante	Feirante	Baixa
M	Futebolista	Portuguesa 1	Feirante	Feirante	Baixa
M	Futebolista	Portuguesa 1	Cabeleireira	-	Baixa
M	Futebolista	Portuguesa 1	-	Feirante	Baixa
M	Informático	Portuguesa 1	Feirante	Feirante	Baixa
M	Polícia	Portuguesa 1	Feirante	Feirante	Baixa

## Anexo J – Quadro 4 – Identificação da Profissão e Estereótipo de Género – Sexo Feminino

Profissão Representada	Identificação da Profissão		Perceção de Género		
	Responderam Corretamente (% de N)	Outras Respostas	F	M	FM
Polícia	100%	-			100%
Cozinheiro	68,4%	Padeiro; Pizzeiro	7,7%		92,3%
Mecânico	78,9%	Construtor;		66,7%	33,3%
Médico	84,2%	-	6,3%		93,8%
Bombeiro	94,7%	Mecânico; Minador		61,1%	38,9%
Empregado	47,4%	Cafeteiro; Professor		10,0%	90%
Nadador					
Salvador	94,7%	-		22,2%	77,8%
		Florista; Construtor;			
Jardineiro	57,9%	Carpinteiro	9,1%	45,5%	45,5%
		Jornalista;			
		Contabilidade;			
		Estudante; Professor;			
Informático	26,3%	Tecnologista			100%

## Anexo K – Quadro 5 – Identificação da Profissão e Estereótipo de Género – Sexo Masculino

Profissão	Identificação da Profissão		Perceção de Género		
	Responderam Corretamente (% de N)	Outras Respostas	F	M	FM
Policia	100%	-			100%
Cozinheiro	42,9%	Padeiro; pizeiro	22,2%		77,8%
		Construtor;			
Mecânico	71,4%	canalizador;		66,7%	33,3%
Médico	95,2%	Doutor	10%		90%
		Engenheiro;			
Bombeiro	85,7%	construtor		38,9%	61,1%
		Cafeteiro; dono de			
Empregado	47,6%	café; advogado	10%		90%
Nadador					
Salvador	85,7%	Condutor;		16,7%	83,3%
Jardineiro	52,4%	Florista; Agricultor;	9,1%	18,2%	72,7%
		Jornalista;			
		contabilista;			
Informático	19%	biblioteca;		50%	50%

**Anexo L – Quadro 6 – Identificação da Tarefa e Estereótipo de Género – Sexo Feminino**

Tarefa/ Profissão	Atribuição de Género (% de N)			Exemplo de Razões
	M	F	FM	
Ensinar os alunos na escola.			100%	“porque os dois sabem”; “porque os dois têm direito”; “porque eu já vi os dois”; “porque os dois são inteligentes”; “porque os dois são espertos”; “porque ensinar os alunos os dois podem experimentar”; “porque eu já tive professores e professoras”;
Trabalhar nas obras.	78,9%	5,3%	15,8%	“porque os homens têm mais força para apanhar coisas”; “porque os homens são mais musculados”; “porque os homens têm mais jeito”;
Cantar em concertos.	10,5%	5,3%	84,2%	“as mulheres porque têm melhor voz”;
Pentear cabelos.		68,4%	31,6%	“porque as mulheres têm mais jeito”; “porque as mulheres penteiam melhor”; “porque as mulheres são mais estilosas”; “os dois, porque quando a mãe não está o pai tem de pentear”
Cuidar de crianças.		52,6%	47,4%	“porque as mulheres sabem melhor mudar as fraldas”; “porque as mulheres são as mais arrumadas”; “porque as mulheres cuidam melhor”; “porque eu tive uma ama”;
Trabalhar na caixa de um supermercado.		10,5%	89,5%	“porque os dois sabem fazer contas”;
Ter uma empresa.	31,6%		68,4%	-----
Trabalhar com ferramentas.	68,4%		31,6%	“porque os homens sabem mais de carros”; “os homens porque as mulheres podem aleijar-se”;
Trabalhar num banco.	5,3%		94,7%	-----
Trabalhar nas feiras.	5,3%	10,5%	84,2%	“porque os dois sabem gritar para vender”;
Ser desportista.	42,1%	5,3%	52,6%	“porque os homens têm mais força”;
Trabalhar num posto de polícia.		5,3%	94,7%	“porque os dois conseguem”
Apagar fogos.	36,8%		63,2%	“porque os homens são menos frágeis que as mulheres”; “porque eu já vi na televisão”
Trabalhar num jardim com plantas e flores.	5,3%	21,1%	73,7%	“porque as mulheres gostam mais de flores”

### Anexo M – Quadro 7 – Identificação das Tarefas e Estereótipo de Género – Sexo Masculino

Tarefa/ Profissão	Género			Exemplo de Razões
	M	F	FM	
Ensinar os alunos na escola.		4,8%	95,2%	“porque os dois sabem”; “porque os dois têm direito”; “porque eu já vi os dois”; “porque os dois são inteligentes”; “porque os dois são espertos”; “porque ensinar os alunos os dois podem experimentar”; “porque eu já tive professores e professoras”; “porque os homens têm mais força para apanhar coisas”; “porque os homens são mais musculados”; “porque os homens têm mais jeito”; “as mulheres porque têm melhor voz”;
Trabalhar nas obras.	90,5%		9,5%	
Cantar em concertos.			100%	“porque as mulheres têm mais jeito”; “porque as mulheres penteiam melhor”; “porque as mulheres são mais estilosas”; “os dois, porque quando a mãe não está o pai tem de pentear”
Pentear cabelos.		71,4%	28,6%	“porque as mulheres sabem melhor mudar as fraldas”; “porque as mulheres são as mais arrumadas”; “porque as mulheres cuidam melhor”; “porque eu tive uma ama”;
Cuidar de crianças.		61,9%	38,1%	“porque os dois sabem fazer contas”;
Trabalhar na caixa de um supermercado.	4,8%	4,8%	90,5%	“porque os dois conseguem!”
Ter uma empresa.	14,3%	4,8%	81,0%	“porque os homens sabem mais de carros”; “os homens porque as mulheres podem aleijar-se”;
Trabalhar com ferramentas.	85,7%		14,3%	“porque os dois têm jeito”
Trabalhar num banco.			100%	“porque os dois sabem gritar para vender”;
Trabalhar nas feiras.			100%	“porque os homens têm mais força”;
Ser desportista.	9,5%		90,5%	“porque eu já vi os dois”
Trabalhar num posto de polícia.	14,3%	9,5%	76,2%	“porque os homens são menos frágeis que as mulheres”;
Apagar fogos.	23,8%		76,2%	“porque as mulheres gostam mais de flores”
Trabalhar num jardim com plantas e flores.	9,5%	9,5%	81%	

## Anexo N – Quadro 8 – Aspiração Profissional; Estereótipo de Género; Sonho – Sexo Feminino

Aspiração Profissional	Género			Razão	Sonho
	F	M	FM		
Atriz			x	Porque os dois podem ter esse sonho	Quero viver com a minha família e amigos para sempre
Atriz			x	Porque sem rapazes não poderia haver novelas	É ter os meus pais juntos outra vez e sermos uma família
Cantora			X	Porque os dois podem gostar de cantar	Conseguir voar sem asas
Cantora			X		É ser cantora
Massagista			x	São dois porque eu já vi um homem e uma mulher a fazer no Algarve”	É ter um filho e viver numa casa grande com varanda e que o meu marido me trate bem
Manicure	x				É ser manicure
Cabeleireira			x		É ir a França e ser rica
Fotógrafa			x	Porque os dois sabem tirar fotografias	É ser rica e que a minha família estivesse sempre comigo
Artista de Desenho			x	Porque os dois sabem desenhar e pintar	É ser artista porque gosto de desenhar
Bióloga Marinha			x	Dava para todas as pessoas do mundo	Que a minha mãe e o meu pai se juntem e que vivam comigo
Médica			X		É ser médica
Médica			X		Eu gosto de cozinhar
Médica			x		É ser médica, para ser boa pessoa e cuidar de todas as feridas
Polícia			x	Porque os dois sabem	Passar férias no Brasil
Cozinheira			X		É ser cozinheira
Professora			X		É ser professora
Professora			X		Ganhar os ídolos
Designer de Moda	X			Não podem ser os homens porque se não são afeminados	Designer de Moda
Veterinária			X		Ser Cavaleira

## Anexo O – Quadro 9 – Aspiração Profissional; Estereótipo de Género; Sonho – Sexo Masculino

Aspiração Profissional	Género			Razão	Sonho
	F	M	FM		
Futebolista			X		Futebolista
Futebolista		X			Ser jogador
Futebolista		X			Ser Futebolista
Futebolista		X			Andar de mota e ser rico
Futebolista		X			É ser futebolista
Futebolista			X	Já vi na televisão.	Ter um android melhor
Futebolista			X	Porque somos todos iguais	É ser futebolista
Cozinheiro			X		Ser cozinheiro e ter poderes de transformar tudo em dinheiro
Mecânico		X			Ser espião, ser rico e ter poderes
Mecânico			X		Ser mecânico
Médico de animais			X		Ser trabalhador de máquinas
Ator			X		É ser ladrão.
Informático			X		É ser super milionário e ter grandes carros,, altas máquinas e ter muita saúde e filhos.
Pintor			X		Ir à Disney channel e ser ator de um filme de cinema
Médico			X	Porque já vi	Ser médico
Médico			X	Porque já vi	Houvesse Pokémon na vida real
Médico			X	Porque é para toda a gente	Ter um pai
Médico			X		Ter um futuro, saúde, e uma família que vivam todos em harmonia.
Polícia			X	Porque são todos iguais	É ser estudante
Policia			X		Ter uma mota dourada e verde e um lamborghini cor-de-laranja e preto e também gostava de ser rico.

**Anexo P – Quadro 10 – Aspiração Profissional e Importância da Escola – Sexo Feminino**

<b>Sexo</b>	<b>Profissão</b>	<b>Como é a escola?</b>	<b>Papel da Escola O que gostas mais?</b>	<b>A quem falas dela?</b>
F	Atriz	“É importante porque posso aprender e brincar ao mesmo tempo”	Colegas e Professora	Amigos
F	Atriz	“É grande, tem seis salas, um refeitório e um ginásio”	Professores, Auxiliares e Psicóloga	Família
F	Cantora	“É pequena”	Brincar com os amigos	Família
F	Cantora	“Local onde posso aprender coisas”	Professores e Amigos	Amigos
F	Massagista	“Aprende-se muito e fica-se mais inteligente”	Brincar com os amigos	Família
F	Manicura	“É fixe porque tem professores que ensinam”	Professora	-
F	Cabeleireira	“A minha escola é bonita. A escola para mim é estudar para passar de ano e gosto de todos os professores e colegas”	Estudar e Fazer os Trabalhos	Família
F	Fotógrafa	“Gira, divertida e tem muitas professores cool.”	Professores, Auxiliares e Colegas	Família e Amigos
F	Artista de Desenho	“É bonita porque lá me ensinam a ser responsável e estudante e a ser amiga com as outras pessoas”.	Brincar com as amigas e aprender mais	Família
F	Bióloga Marinha	“É muito boa para as crianças aprenderem”	Recreio, Amigos e Professores	Família
F	Médica	“Tem professoras muito bonitas”	Brincar com as amigas	Família
F	Médica	“É para aprender”	De aprender	Amigos
F	Policia	“Divertido, as pessoas são boazinhas”	De aprender e da professora	Família
F	Cozinheira	“É importante para aprender a ler”	De brincar	Família e Amigos
F	Professora	“É muito importante”	De trabalhar	Família
F	Professora	“Aproveito para aprender”	Professora	Família
F	Professora	“É bonita e eu gosto das minhas professoras”	Amigos e Professores	Família
F	Designer de Moda	“É muito bonita e fixe”	Amigos e Professores	Amigos
F	Veterinária	“É grande e gosto dela”	Professora	Família

**Anexo Q – Quadro 11 – Aspiração Profissional e Importância da Escola – Sexo Masculino**

Sexo	Profissão	Como é a escola?	O papel da Escola	
			O que gostas mais?	A quem falas dela?
M	Futebolista	-	Professores e Campo de Futebol	Ninguém
M	Futebolista	“É para ensinar e aprender”	Jogar à Bola, Amigos, Professora	Família
M	Futebolista	“É para ensinar e brincar”	Jogar à bola e Aprender	Família e Amigos
M	Futebolista	“É bonita”	Aprender	Amigos
M	Futebolista	“Podemos aprender e é muito fixe”	Professora	Família
M	Futebolista	“Tem 5 salas, um ginásio, dois campos e posso aprender e fazer jogos”	Brincar, Jogar à bola e da Professora	Família e Amigos
M	Futebolista	“Eu gosto da escola”	Recreio	Família
M	Cozinheiro	“É fixe, divertida e tem pessoas”	Professora e Colegas	Família
M	Mecânico	“É fixe”	Brincar	Professora
M	Mecânico	“Posso aprender muito”	Brincar	Família
M	Médico de animais	“É grande e tem muitos meninos”	Livros	Amigos
M	Ator	“É fixe e fico feliz quando vou para lá”	Professores e Colegas	Família e Amigos
M	Informático	“Ensina e posso brincar”	Campo de Futebol, Campo de Basquetebol, Brincar com os colegas	Família
M	Pintor	“Divertida porque aprendo muitas coisas”	Intervalos e Estudo do Meio	Amigos
M	Médico	“Aprender muitas coisas e brincar com os amigos”	Professores, De Aprender e dos Amigos	Família
M	Médico	“Ensina coisas giras e jogos”	Aprender	Amigos
M	Médico	“Um sitio onde se aprende”	Brincar e Campo de Futebol	Família
M	Médico	“Sitio para aprender a lidar com as pessoas, ser amigo e aprender coisas interessantes”	Professora e Colegas	Família
M	Polícia	“Tem dois campos, cestos, bancos e arvores”	Campos e Bancos	Professora
M	Polícia	“Tem um refeitório e salas são giras”	Sala	Amigos
M	Construtor	“Um sitio que podemos ser bons alunos, bons estudantes e podemos vir a ser professores”	Campo de Futebol, Amigos, Colegas e Professora	Professora e Colegas