

Será que sou capaz? Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do nono ano

Susana Coimbra¹
Anne Marie Fontaine
Universidade do Porto, Porto, Portugal

Resumo

No final do 9.º ano de escolaridade, os/as estudantes portugueses(as) confrontam-se com a primeira grande decisão de carreira. Neste processo, a avaliação subjectiva das competências possuídas (auto-eficácia) para fazer face a esta transição parece desempenhar um papel importante. Este estudo visa analisar o efeito do género e nível socioeconómico sobre os interesses ocupacionais e quatro dimensões de auto-eficácia: ocupacional, matemática, académica e generalizada. Para o efeito, foram administrados instrumentos a 449 estudantes do 9.º ano. Rapazes e raparigas apresentam níveis de auto-eficácia mais elevados relativamente a profissões que correspondem, em termos de estereótipos, ao seu próprio género. Observa-se ainda que quanto mais elevado o nível sócio-económico, mais elevada a auto-eficácia para profissões de elevado estatuto.

Palavras-chave: auto-eficácia, interesses profissionais, escolha profissional, género, nível sócio-económico

Abstract: Can I make it? Self-efficacy differential study among 9th graders

At the end of the 9th grade, Portuguese students have to make their first important career decision. In this process, the subjective assessment of the skills that are required to meet the demands of this transition into high school seems to play an important role. The aim of our study was to analyse the effect of gender and socioeconomic status (SES) on occupational interests as well as four dimensions of self-efficacy: occupational, mathematical, academic and generalised. Hence, instruments were applied to 449 9th grade students. Both boys and girls are more self-efficacious towards occupations stereotypically associated to their own gender. It was also observed that the higher the students' SES, the higher their level of academic and occupational self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, professional interests, occupational choice, gender, socioeconomic status

Resumen: ¿Seré capaz? Estudio diferencial de autosuficiencia con alumnos de noveno año

Al final del 9º año de escolaridad, los estudiantes portugueses se enfrentan a la primera gran decisión de carrera. La evaluación subjetiva de las competencias poseídas (autosuficiencia) para hacer frente a esta transición parece, en este proceso, desempeñar un papel importante. Este estudio trata de analizar el efecto de sexo y clase social sobre los intereses ocupacionales y cuatro dimensiones de autosuficiencia: ocupacional, matemática, académica y generalizada. Al efecto se administraron instrumentos a 449 estudiantes de 9º año. Varones y mujeres presentan niveles de autosuficiencia más elevados con relación a profesiones que corresponden, en términos de estereotipos, a su propio sexo. Se observa, además, que cuanto más elevada es la clase social, más elevada es la autosuficiencia para profesiones de elevado prestigio.

Palabras clave: autosuficiencia, intereses profesionales, elección profesional, sexo, clase social

¹ Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Psicologia Diferencial. Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392, Porto, Portugal. Fone: 351 226 079 765. E-mail: susana@fpce.up.pt

A escolha de uma carreira é um processo gradual, progressivamente mais realista. São usualmente considerados factores como aptidões, interesses ou valores, mas também, a percepção das competências possuídas. Vários estudos realizados em diferentes sociedades e com diferentes grupos etários têm demonstrado que as capacidades que acreditamos possuir para completar a formação necessária, ou exercer com sucesso determinada profissão, são preponderantes para a tomada de decisão (Betz & Hackett, 1981, 1983, 2006). Ainda que estas crenças de auto-eficácia não correspondam milimetricamente à realidade, são elas que vão guiar as nossas escolhas, determinando a selecção das áreas profissionais que vamos considerar como plausíveis. Porque nem sempre as pessoas enveredam pelas profissões que mais lhes interessam, ou para as quais apresentam objectivamente mais competência, parece importante estudar os determinantes contextuais do desenvolvimento de carreira. O processo de escolha de carreira é um processo dinâmico e fortemente influenciado pelas experiências de vida, em particular o desempenho escolar. Com o aumento da idade observa-se um aumento também do realismo das auto-percepções, sobretudo em termos de eficácia pessoal (Bandura, 1995; Lent, Brown, & Hackett, 1994). De acordo com a abordagem sociológica de Gottfredson (1981, 2005; Helwig, 2001), a área de interesse, o prestígio e a tipificação de sexo associados a cada profissão são, por ordem crescente de importância, os critérios mais salientes no processo de circunscrição progressiva das opções de carreira e de compromisso com as consideradas viáveis. Deste modo, mais facilmente se prescindiria de uma opção de carreira na área de interesse do que de uma opção de carreira avaliada como congruente com o estatuto almejado ou, em particular, com o género. Esta ordem de prioridades seria definida pela própria sequência desenvolvimental, na qual a orientação para os papéis de género surgiriam mais precocemente (durante o segundo estágio, dos 6 aos 8 anos), seguida da orientação para a valorização ou prestígio social (durante o terceiro estágio, dos 9 aos 13 anos) e só depois da orientação para o *self*, interno e único (durante o quarto estágio, a partir dos 14 anos). A ascendência do género e do nível socioeconómico nas aspirações de carreira e em variáveis associadas, como os valores, interesses ou percepção de competência, não deve, pois, ser negligenciada (Gottfredson, 1981, 2005). As raparigas e os jovens provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos podem, por isso, ser considerados grupos de risco em termos de desenvolvimento de carreira. Tradicionalmente, acreditam menos nas suas capacidades, restringindo as suas opções futuras, observando-se, como consequência, um amplo desfasamento na representação destes grupos sociais nos diferentes níveis da estratificação profissional.

Escola: garantia de democratização do ensino ou reprodutora de desigualdades sociais?

Portugal é um dos países da Comunidade Europeia onde existe um maior hiato entre diferentes classes sociais (EUROSTAT, 2009, 2010). Para além disso, a pobreza parece estar longe de ser residual, sendo um “fenómeno insuspeitadamente extenso” (Costa, Baptista, Perista, & Carrilho, 2008, p. 106). A pobreza parece ser uma realidade, mais transitória ou mais definitiva, para uma percentagem considerável de famílias, atingindo sobretudo os mais jovens: aproximadamente 1/5 dos jovens com menos de 18 anos de idade vive em risco de pobreza (Costa et al., 2008; EUROSTAT, 2009, 2010). A escola, ao preparar para o mundo do trabalho, pode promover ou limitar as oportunidades. A evidência empírica parece sustentar a hipótese da reprodução social escolar (Mónica, 1981; Morrow & Torres, 1997). De facto, a relação entre o nível socioeconómico e os resultados académicos é, porventura, a mais estudada desde o início da Psicologia, sendo os resultados coincidentes em diferentes contextos e períodos. De uma forma geral, as crianças de níveis socioeconómicos mais baixos têm muito piores resultados do que as de níveis mais elevados, seja qual for o indicador considerado (retenções, notas em testes, notas de final de período, ou abandono escolar precoce) (Bradley & Corwin, 2002; McLoyd, 1998).

Os percursos escolares de excelência estão correlacionados não só com expectativas de prolongamento de escolaridade, mas também, com escolhas em domínios para os quais um bom desempenho em matemática e ciências é indispensável. Os fracos resultados da generalidade dos alunos portugueses nestas disciplinas são sobejamente conhecidos (e.g. resultados dos estudos TIMSS e PISA, Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007)². A incidência de maus resultados é, porém, bem mais elevada nos estratos sociais mais desfavorecidos. A matemática e demais disciplinas científicas desempenham um papel de “filtro crítico” (Betz & Hackett, 1981, 1983), pelo qual é necessário passar para aceder a profissões mais valorizadas social e economicamente.

Deste modo, se a origem social continua a ser determinante no sucesso escolar, também o é nas escolhas que são feitas ao longo do percurso escolar. Das duas grandes alternativas oficiais de formação – prosseguimento de estudos para o Ensino Superior e profissionalizante, que também habilita para a integração mais precoce no mercado – os jovens de nível socioeconómico mais baixo calcorreiam mais a segunda, ou a via da desistência. Esta última conduz, necessariamente, a percursos de vida incertos ou de subsistência, de “ganchos, tachos e biscates” (Pais, 2001) que decorre de um sentimento de futilidade face à escola (Bandura, 1995; Pais, 1998, 2001). De

facto, à medida que há uma aproximação da base piramidal socioeconómica, a escolha da via profissionalizante aumenta e a de prosseguimento de estudos conducente ao Ensino Superior, torna-se menos frequente, o que permite antecipar um abandono escolar após o 12.º ano. Estas escolhas parecem estar relacionadas com os menores níveis de sucesso escolar dos alunos das classes mais baixas. Enquanto que os jovens com piores resultados escolares escolhem preferencialmente as áreas tecnológicas, a excelência escolar está correlacionada não só com expectativas gerais de prolongamento da escolaridade, mas também com escolhas na área científica, sobretudo da saúde. Contudo, as adolescentes, mesmo quando têm bons resultados escolares, predominam nos cursos que conduzem a áreas de estudo com menos vagas no Ensino Superior e a profissões menos prestigiadas (por exemplo, no domínio das letras ou humanidades). Os rapazes, por sua vez, mesmo quando preferem os cursos tecnológicos, escolhem sobretudo os de carácter científico, com melhores perspectivas profissionais. Assim sendo, enquanto o nível socioeconómico se reflecte na reprodução das desigualdades, o género reflecte-se numa escolarização fiel aos estereótipos (Silva, 1999).

Diferenças de género no mercado de trabalho

A entrada mais tardia das mulheres no mercado de trabalho leva a que, mesmo nas sociedades mais desenvolvidas, as mulheres continuem a estar subrepresentadas em determinadas áreas profissionais, geralmente aquelas que são mais prestigiadas e bem remuneradas (Betz & Hackett, 1981, 1983, 2006; Gallos, 1989).

A participação das mulheres portuguesas no mercado de trabalho é, hoje, uma das maiores da Comunidade Europeia. Nas últimas três décadas, ocorreu um aumento significativo da taxa de actividade feminina em todos os grupos etários (Vicente, Canço, & Meliço, 1996). Em 1981, a percentagem da população empregada do sexo feminino era de 39,8%, enquanto que, em 2009, era de 46,6% (Pordata, 2010). Contudo, o emprego não alivia a mulher

portuguesa das suas responsabilidades familiares tradicionais: ela continua a ser responsável não só por um maior número de tarefas, mas também por aquelas cujo desempenho é mais exigente (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2002; Nery, 2000; Perista, 1999). Esta situação pode ajudar a compreender porque é que a evolução quantitativa do emprego no sentido de um maior equilíbrio não se reflecte também numa evolução qualitativa. A análise geral dos sectores mais feminizados faz acreditar que, no mercado de trabalho, às mulheres são essencialmente reservadas funções semelhantes às que desempenham por tradição no seio familiar: limpar, cuidar, educar, alimentar (Neto, 2000; Perista, 1999; Vicente et al., 1996).

Alguns indicadores sugerem, contudo, que a situação estrutural estará a sofrer progressivas transformações. O facto de as raparigas serem melhores alunas que os rapazes e estarem mais representadas do que aqueles no Ensino Secundário e no Ensino Superior, pode indiciar que, a médio-prazo, a situação no mercado de trabalho inverter-se-á. Em termos gerais, o crescimento do sector de “serviços” e a retracção dos empregos masculinos pode criar dificuldade aos homens que, mesmo quando desempregados, têm mais relutância em procurar “empregos de mulheres” (Fernandes, 2000). De facto, as raparigas parecem menos constrangidas do que os rapazes a considerar opções de carreira que não são típicas do seu género (Lauver & Jones, 1991).

Contudo, há também quem advogue que a formação superior das raparigas não é mais do que uma estratégia de mobilidade ascendente para lidar com a competitividade e a discriminação no mercado de trabalho (Estanque & Mendes, 1999). Esta modalidade estaria mesmo a perder eficácia, atendendo ao aumento do desemprego nos jovens licenciados, em particular, nos domínios mais feminizados, como é o caso das Letras e das Ciências Sociais (Amaro, 1997; Leiria, 2004; Neto, 1997, 1998; Nery, 2000).

Dificilmente as diferenças entre grupos sociais podem ser exclusivamente atribuídas a défices intelectuais ou a diferenças ao nível de aptidões específicas. Parecem assumir especial importância as experiências de socialização dos

² Nos estudos TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) e PISA (*Programme for International Student Assessment*) os alunos portugueses surgem entre os piores colocados nas suas competências matemáticas e científicas. Os resultados da edição 2006 do estudo PISA sobre a literacia científica, por exemplo, revelava que os alunos e alunas portuguesas são os que mais valorizam as ciências exactas, alimentando a expectativa de vir a seguir uma carreira nesse domínio. Contudo, os jovens portugueses avaliados, com 15 anos de idade, ainda têm um longo caminho a percorrer para concretizar o seu sonho: apenas um quarto dos alunos portugueses domina as competências científicas mais simples, ocupando Portugal a 37ª posição entre 57 países avaliados. Mais importante do que a constatação das dificuldades, será saber quais os motivos que estão por detrás de tão desastrosos resultados. As diferenças parecem ultrapassar em muito os muros da escola e até o investimento do Estado. Se fossem comparados alunos que partilhassem o mesmo nível socioeconómico, as diferenças seriam muito menores; o nosso país tem uma maior percentagem de alunos de nível socioeconómico baixo do que a média dos países avaliados, enfrentando-se um “desafio maior”: o de “combater o impacto do contexto socioeconómico” (Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007).

indivíduos que podem ou não desenvolver as potencialidades individuais (Almeida, 1988; Faria, 1998; Fontaine, 1991). A importância destas experiências parece, aliás, ser confirmada pelo facto de haver, nas novas gerações, uma redução das diferenças entre ambos os géneros nos níveis de aptidão numérica/matemática e verbal (Hyde, Fennema, & Lamon, 1990; Hyde & Linn, 1988).

Teoria da Auto-eficácia e suas aplicações ao desenvolvimento de carreira

As crenças de auto-eficácia podem ser definidas como as “crenças nas capacidades próprias para organizar e executar os cursos de acção requeridos para lidar com situações prospectivas” (Bandura, 1995, p. 2). As experiências anteriores do(a) próprio(a), as experiências observadas ou vicariantes, a persuasão verbal ou social e os estados fisiológicos e emocionais (ansiedade, stresse) são as fontes onde as pessoas vão recolher informação que permite fortalecer ou debilitar as suas crenças de eficácia pessoal. Os estudos têm demonstrado que as crenças de auto-eficácia determinam se as pessoas pensam de modo produtivo ou debilitante, se são pessimistas ou optimistas. Deste modo, influenciam o tipo de metas estabelecidas, mais ou menos desafiantes (cognição), assim como a quantidade de esforço dispendido para as alcançar, e a manutenção da motivação e perseverança, ou a desistência à primeira dificuldade (motivação). Reflectem-se ainda na regulação emocional, no nível de vulnerabilidade ou resistência ao stresse e à depressão (emoção). Por fim, as crenças de auto-eficácia influenciam o nível de realização que as pessoas podem atingir através das escolhas que vão sendo feitas (selecção).

De uma forma geral, as pessoas só se envolvem em actividades nas quais se sentem competentes e evitam todas aquelas que pensam que não lhes são acessíveis. Se é verdade que o nível real de aptidão das pessoas desempenha um papel importante no que elas escolhem ou não fazer, é necessário também ter presente que as pessoas interpretam os seus resultados e fazem julgamentos acerca das suas capacidades e conhecimentos. Estas interpretações raramente são rigorosas, exactas ou objectivas. Por este motivo, as crenças da auto-eficácia não raras vezes permitem prever melhor o comportamento e a escolha do que as reais capacidades e conhecimentos (Bandura, 1989, 1995, 1997, 2006a, 2006b; Maddux, 1995; Pajares, 2006).

A auto-eficácia tem sido estudada em diferentes domínios (negócios, desporto, saúde). É, contudo, no domínio escolar e na escolha de carreira que mais floresceu porque as aplicações são bastante directas: os estudantes mais auto-eficazes trabalham mais, persistem mais, mesmo quando encontram adversidade, têm mais optimismo e menor

ansiedade e, conseqüentemente, têm melhores resultados. A auto-eficácia influencia as suas estratégias cognitivas e metacognitivas, de auto-regulação e as escolhas de carreira. Por si só, explica, aproximadamente, um quarto da variância da predição dos desempenhos académicos, mais do que a inteligência sob a forma de QI (Bandura, 1997; Bandura, Barbaranelli, Vittorio, Caprara, & Pastorelli, 1996, 2001; Bandura & Schunk, 1981; Pajares, 1996, 1997, 2006; Schunk, 1995; Schunk & Meece, 2006; Zimmerman, 1995; Zimmerman & Cleary, 2006).

Neste quadro, a percepção de eficácia em matemática ocupa um lugar de destaque. Os estudos que se debruçam mais especificamente sobre a auto-eficácia matemática podem ser divididos em duas grandes áreas (Lent & Hackett, 1987; Multon, Brown, & Lent, 1991; Pajares & Miller, 1994, 1995). A primeira tem investigado as relações entre as crenças de auto-eficácia, a motivação e os resultados escolares (Lent, Brown, & Gore, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1995; Schunk & Meece, 2006; Zimmerman, 1995; Zimmerman & Cleary, 2006). A segunda tem explorado a ligação entre as crenças de auto-eficácia na matemática e as escolhas académicas e de carreira nos domínios científicos (Bandura et al., 1996, 2001; Betz, 2006; Betz & Hackett, 1981, 1983, 2006; Hackett, 1995; Hackett & Betz, 1995). No âmbito desta última, há a destacar o trabalho pioneiro de Betz e Hackett que, há quase três décadas atrás, demonstravam que as crenças de auto-eficácia matemática mais baixas das mulheres podiam explicar as diferenças de género nos comportamentos de escolha académica e de carreira técnicas e/ou científicas. Os homens e mulheres não diferiam de forma significativa quando as tarefas matemáticas que lhes eram propostas faziam apelo as aptidões envolvidas em actividades tradicionalmente femininas (compras, culinária ou costura). Esta conclusão parece constituir um indicador claro da ascendência dos estereótipos de género sobre os julgamentos acerca da competência pessoal (Betz & Hackett, 1981, 1983, 2006). Os resultados dos primeiros estudos realizados com estudantes universitários foram replicados com novos grupos, permitindo evidenciar o desenvolvimento precoce das mesmas diferenças em faixas etárias mais jovens (2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico), assim como, em função de outras variáveis, nomeadamente do nível socioeconómico. As diferenças entre grupos sociais são mais exacerbadas quando são consideradas carreiras que envolvam a matemática e as ciências (Betz, 2006; Betz & Hackett, 1981, 1983, 2006; Fouad & Smith, 1996; Hannah & Kahn, 1989; Lauver & Jones, 1991; Lopez & Lent, 1992; Post-Krammer & Smith, 1985, 1986).

Atendendo às características idiossincráticas da população portuguesa, em termos das desigualdades de género e

de nível socioeconómico que continuam a ser observadas, o presente estudo pretendeu averiguar se as mesmas diferenças de auto-eficácia são observáveis numa amostra portuguesa de uma faixa etária semelhante. Selecionou-se o 9º ano de escolaridade, uma vez que é nesta altura que os jovens portugueses se deparam com o primeiro grande momento de escolha académica. Devem decidir se continuam ou não os seus estudos e, no caso afirmativo, qual a área a seguir.

Método

Para melhor compreender os determinantes das escolhas de carreira nesta idade, foi avaliado o efeito das variáveis género e nível socioeconómico nos interesses e crenças de auto-eficácia ocupacionais (referentes a profissões de baixo e alto estatuto e estereotipadamente femininas e masculinas), e nas crenças de auto-eficácia generalizada, matemática e académica (referentes às disciplinas do 10.º ano de escolaridade). Para além disso, foram explorados, qualitativamente, os motivos que contribuem de forma mais decisiva para as escolhas de carreira efectuadas. A investigação no domínio da auto-eficácia ocupacional tem-se centrado sobretudo na avaliação das diferenças entre grupos para diferentes tipos de profissões, assumindo que a auto-eficácia desempenha um papel central no desenvolvimento de carreira. O estudo qualitativo, visou contribuir para uma exploração das diferentes razões que, na óptica dos próprios jovens, poderão estar por detrás das suas escolhas académicas e profissionais. Serão sistematizados os diferentes factores e avaliada a preponderância da auto-eficácia e interesses ocupacionais neste processo.

A próxima secção, apresenta os procedimentos de recolha e tratamento dos dados, caracteriza a amostra e descreve, de forma sucinta, os instrumentos de medida utilizados.

Amostra e Procedimento

A amostra foi constituída por 449 alunos e alunas de diferentes níveis socioeconómicos³, residentes em meios urbanos e não urbanos do norte e centro de Portugal⁴. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, com uma média de 15.27. Uma caracterização mais detalhada da amostra está disponível na Tabela 1.

Podemos verificar que existe uma evidente sub-representação de sujeitos de nível socioeconómico médio e alto, nas escolas não urbanas, e de nível socioeconómico mais baixo nas áreas urbanas. Apesar de se ter procurado seleccionar escolas heterogéneas em termos socioeconómicos, este dado parece reflectir a própria realidade nacional, em que as zonas não urbanas oferecem menos oportunidades de emprego e são mais deprimidas economicamente.

Tabela 1

Amostra: Distribuição em Função do Sexo, Nível Socioeconómico e Área de Residência

Sexo Área	Masculino			Feminino			Total
	NU	U	T	NU	U	T	
NSE Baixo	56	24	80	59	32	91	171
Médio	22	34	56	33	45	78	134
Alto	11	64	75	14	55	69	144
Total	89	122	211	106	132	238	449

Nota. NSE = Nível Socioeconómico; AREA = Área de Residência; NU = Não Urbano; U = Urbano; T = Total.

A participação no estudo foi antecedida de consentimento informado. Os questionários foram administrados colectivamente durante o tempo lectivo.

As qualidades psicométricas dos instrumentos foram avaliadas através do estudo do poder discriminativo dos itens, análise factorial exploratória (em Componentes Principais, com rotação varimax) e análise da consistência interna (alfa de Cronbach). A comparação entre jovens de ambos os géneros e com diferentes níveis socioeconómicos, nas dimensões de auto-eficácia generalizada, académica e ocupacional, foi realizada com recurso a testes estatísticos (one-way ANOVA, seguida do teste post-hoc Scheffe, no caso do nível socioeconómico). Os dados quantitativos foram tratados com recurso ao software informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). A análise de conteúdo das respostas referentes às causas percebidas como mais decisivas para a escolha de carreira foram analisadas tendo como suporte o software informático QSR Nud*ist 6 (N6).

³ O nível socioeconómico foi aferido a partir do somatório obtido em dois dos critérios propostos pela Classificação de Graffar: profissão e nível de instrução/habilitações literárias do pai e da mãe. Quando o resultado médio (do pai e da mãe) em ambos os critérios se inseria na categoria 1 ou 2, o participante era classificado como pertencendo a um nível socioeconómico baixo, quando se inseria na categoria 3, era classificado como pertencendo a um nível socioeconómico médio e quando se inseria na categoria 4 ou 5, era classificado como pertencendo a um nível socioeconómico elevado. Não foram contempladas as 5 categorias por termos uma representatividade muito baixa de participantes inseridos nas categorias extremas de 1 e 5.

⁴ Nas localidades de Porto, Coimbra, Águeda e Arouca.

Instrumentos

Foram administrados quatro instrumentos de medição da auto-eficácia: o *Questionário de Auto-eficácia na Matemática* de já previamente criado no contexto nacional (Barros de Oliveira, 1996), a *Escala de Auto-eficácia Generalizada* de Schwarzer e Jerusalém (Schwarzer, 1997) (adaptada no contexto deste estudo à população portuguesa) e as *Escala de Auto-eficácia Académica* e *Escala de Auto-eficácia Ocupacional*, adaptadas a partir dos estudos originais de Betz e Hackett (1981, 1983, 1998). Os dados referentes à estrutura factorial e consistência interna da generalidade dos instrumentos e escalas estão disponíveis na tabela 2. Como pode ser observado, estas características garantem a fiabilidade e validade dos dados recolhidos, o que autoriza a sua utilização para estudar as diferenças entre grupos.

Para além destes instrumentos, foi ainda recolhida informação complementar que tinha como objectivo caracterizar os participantes do ponto de vista sócio-demográfico:

assim, foi solicitada informação relativa ao sexo, idade, sucesso escolar (número de reprovações e média do 8.º ano de escolaridade) e nível socioeconómico (profissão e habilitações literárias do pai e da mãe) dos participantes. Estes foram ainda questionados acerca das razões por detrás das suas escolhas profissionais através da seguinte questão: *“Existem muitas razões pelas quais as pessoas fazem as suas escolhas ocupacionais. Gostaríamos que enumerasses as razões que, no teu caso pessoal, te levam a escolher determinada carreira e rejeitar outras possíveis.”*

O Questionário de Auto-eficácia Matemática (QAEM) foi seleccionado por ter sido criado e utilizado no contexto português com amostras próximas, em termos etários, à do nosso estudo, revelando características psicométricas e validade empírica satisfatórias. O QAEM é um questionário unidimensional constituído por 8 itens (e.g. *Tenho muitas dúvidas acerca das minhas capacidades para a Matemática*). No âmbito deste estudo, as respostas eram sinalizadas numa escala de likert de 4 pontos (de 1=discordo totalmente até 4=concordo totalmente).

Tabela 2

Instrumentos de Medida: Designação, Número de Itens, Número de Dimensões e Consistência Interna

Nome	Número de Itens	Dimensões	Consistência Interna
Questionário de Auto-eficácia na Matemática (adaptado de Barros de Oliveira, 1996)	9 itens	Unidimensional	0.78
Escala de Auto-eficácia Generalizada (adaptada de Schwarzer & Jerusalém, 1993)	10 itens	Unidimensional	0.77
Escala de Auto-eficácia Académica para as Disciplinas 10.º ano (a partir de Betz & Hackett, 1983)	30 itens	Científicas e Matemáticas	0.91
		Línguas	0.87
		Humanidades e Artes	0.82
		Técnicas e Tecnológicas	0.79
Escala de Auto-eficácia Ocupacional Formação Desempenho Interesses	33 itens	Profissões Masculinas de Baixo Estatuto	0.84; 0.84; 0.83
		Profissões Femininas de Alto Estatuto	0.80; 0.80; 0.80
		Profissões Femininas de Baixo Estatuto	0.77; 0.77; 0.77
		Profissões Masculinas de Alto Estatuto	0.65; 0.64; 0.62

A Escala de Auto-eficácia Generalizada (EAEG) foi construída por Schwarzer e Jerusalem em 1981, apresentando um formato inicial de 20 itens. Posteriormente, em 1992, foi reduzida para a sua versão actual de 10 itens (e.g. *É fácil para mim manter os meus objectivos e atingir as minhas metas*). Foi criada com o objectivo de estudar um sentimento de competência pessoal mais amplo e estável do que é habitual no âmbito da teoria e investigação da auto-eficácia, aproximando-se, por conseguinte, da noção de optimismo. Neste estudo foi adoptada a escala de likert de 4 pontos, como no caso do QAEM. Este instrumento tem sido utilizado numa grande variedade de projectos de investigação, com adolescentes e adultos de diferentes níveis socioeconómicos e educacionais de diversas culturas, mantendo boas qualidades psicométricas e uma estrutura unidimensional (Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, & Schwarzer, 2002; Schwarzer, 1997).

A Escala de Auto-eficácia Académica (EAEA) foi utilizada para avaliar a auto-eficácia académica. Solicitou-se aos alunos que antecipassem as notas que pensavam vir a obter no decorrer do 10.º ano de escolaridade (1=fracas, até 10 valores; 2=médias, de 11 a 13 valores, 3=boas, de 14 a 16 valores ou 4=muito boas, para 17 ou mais valores). As disciplinas, representativas dos diferentes agrupamentos de formação disponíveis no contexto nacional, foram distribuídas por quatro grupos Científico-matemáticas (com 10 itens, e.g. *Matemática*), Línguas (com 7 itens, e.g. *Inglês*), Humanidades e Artes (com 7 itens, e.g. *História*) e Técnicas-Tecnológicas (com 6 itens, e.g. *Informática*) (Tabela 1).

A Escala de Auto-eficácia Ocupacional (EAEO), inspirada no instrumento original de Betz e Hackett (1981, 1983, 1998), solicitava que os participantes expressassem, relativamente a cada uma das 33 profissões, a percepção de capacidade para corresponder com sucesso quer às exigências educacionais/de *formação*, quer às exigências associadas ao seu *desempenho*. O nível de auto-eficácia era aferido através do grau de certeza de conseguir ter sucesso na formação necessária e no desempenho de cada profissão. Este grau de certeza era sinalizado numa escala de likert de 4 pontos (0=*nenhuma*, 1=*pouca*, 2=*alguma*, 3=*toda*). O *interesse* era aferido através da expressão da manifestação de preferência relativamente a cada uma das profissões numa escala de likert de 3 pontos (2=*gosto*, 1=*indiferente*, 0=*não gosto*).

Na versão original, a escala era composta por 10 profissões *tradicionalmente masculinas* e 10 profissões *tradicionalmente femininas*. É assumido, tendo em consideração o contexto dos Estados Unidos da América, que as profissões masculinas são também de elevado estatuto e as femininas de baixo estatuto. Para o estudo presente, as profissões que constituem os itens das 3 subescalas

(formação, desempenho e interesse) foram seleccionadas tendo em consideração quer a *Classificação Nacional das Profissões* (Instituto de Emprego e Formação Profissional [IEFP], 1994), quer a representatividade de homens e mulheres no mercado de trabalho nacional (INE, 1998, 2002). Estas profissões foram agrupadas, de acordo com a estrutura sugerida por análise factorial exploratória para cada uma das 3 subescalas, em 4 factores: 10 profissões masculinas de baixo estatuto (e.g. *operário/a de construção civil*), 6 masculinas de alto estatuto (e.g. *engenheiro/a*), 8 femininas de baixo estatuto (e.g. *cabeleireiro/a*) e 9 femininas de alto estatuto (e.g. *professor/a*).

Está disponível, na Tabela 2, informação relativa à consistência interna destes 4 factores nas subescalas de formação, desempenho e interesse. O facto do grupo das profissões masculinas de alto estatuto ser composto por um número inferior de profissões poderá justificar os índices mais baixos de consistência interna.

Resultados

Não foram observadas diferenças de género nos índices de auto-eficácia generalizada, académica para as disciplinas do 10.º ano e matemática.

Na Tabelas 3 e Tabela 4 apresentam-se as médias de ambos os grupos nas dimensões de auto-eficácia para a formação e desempenho das diferentes profissões. Como pode ser observado, as raparigas apresentam índices superiores de auto-eficácia para a formação e desempenho de profissões tipicamente femininas e os rapazes para as profissões tipicamente masculinas, independentemente do estatuto dessas profissões.

A Tabela 5 apresenta as médias dos níveis de interesse manifestados relativamente aos diferentes tipos de profissões. Observa-se um padrão semelhante ao da auto-eficácia: maior interesse pelas profissões tradicionalmente associadas ao próprio género. Contudo, quando considerado os níveis de interesse face ao somatório das profissões, as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes.

Os jovens de nível socioeconómico mais baixo apresentam índices mais baixos de auto-eficácia generalizada e matemática do que os jovens de nível socioeconómico elevado. Para além disso, apresentam também um nível inferior aos dos restantes grupos de auto-eficácia académica relativamente a todos os grupos de disciplinas avaliados (Tabela 6).

A Tabela 7, Tabela 8 e Tabela 9 apresentam as médias dos jovens pertencentes aos diferentes níveis socioeconómicos nos níveis de auto-eficácia para a formação e desempenho e de interesse relativamente a profissões de baixo e alto estatuto. É possível observar que os jovens apresentam níveis superiores de auto-eficácia para profissões cujo

estatuto é mais próximo do da sua família de origem. Deste modo, os jovens de nível socioeconómico mais elevado apresentam uma superioridade de auto-eficácia relativamente a profissões de elevado estatuto, acontecendo o inverso relativamente a profissões de baixo estatuto.

Tabela 3
Análise da Variância (one-way ANOVA): Diferenças na Auto-eficácia Ocupacional – Formação de Acordo com o Género

		Género		F(1, 447)
		Feminino (n = 238)	Masculino (n = 211)	
PFB	M (DP)	14.36 (7.22)	7.86 (6.53)	90.06***
PFA	M (DP)	14.14 (7.94)	8.65 (7.60)	49.00***
PMB	M (DP)	9.18 (8.04)	17.01 (11.14)	64.66***
PMA	M (DP)	7.09 (4.73)	9.52 (5.46)	23.55***

Nota. PFB = Profissões Femininas Baixo estatuto; PFA = Profissões Femininas Alto estatuto; PMB = Profissões Masculinas Baixo estatuto; PFA = Profissões Masculinas Alto estatuto.
***p < .001.

Tabela 4
Análise da Variância (one-way ANOVA): Diferenças na Auto-eficácia Ocupacional – Desempenho de Acordo com o Género

		Género		F(1, 447)
		Feminino (n = 238)	Masculino (n = 211)	
PFB	M (DP)	14.30 (7.45)	7.91 (6.30)	73.50***
PFA	M (DP)	14.72 (8.18)	8.52 (7.54)	55.88***
PMB	M (DP)	7.36 (6.55)	15.19 (10.04)	72.71***
PMA	M (DP)	7.13 (5.03)	10.13 (5.42)	28.23***

Nota. PFB = Profissões Femininas Baixo estatuto; PFA = Profissões Femininas Alto estatuto; PMB = Profissões Masculinas Baixo estatuto; PFA = Profissões Masculinas Alto estatuto.
***p < .001.

Tabela 5
Análise da Variância (one-way ANOVA): Diferenças nos Interesses Ocupacionais de Acordo com o Género

		Género		F(1, 447)
		Feminino (n = 238)	Masculino (n = 211)	
PFB	M (DP)	7.72 (3.57)	4.35 (3.10)	104.32***
PFA	M (DP)	8.91 (4.37)	5.33 (4.17)	72.48***
PMB	M (DP)	4.23 (3.10)	7.52 (4.60)	70.47***
PMA	M (DP)	4.48 (2.43)	6.20 (2.63)	47.15***
Total	M (DP)	25.87 (9.12)	23.18 (11.70)	6.32**

Nota. PFB = Profissões Femininas Baixo estatuto; PFA = Profissões Femininas Alto estatuto; PMB = Profissões Masculinas Baixo estatuto; PFA = Profissões Masculinas Alto estatuto.
p < .01 *p < .001.

Contudo, relativamente aos interesses profissionais, o padrão não é exactamente semelhante: os jovens de nível socioeconómico baixo interessam-se mais pelas profissões de baixo estatuto, masculinas e femininas (Tabela 9), mas não são observadas diferenças no interesse manifestado relativamente às profissões de elevado estatuto femininas ($F(2,446)=1.216$; $p=.298$) e masculinas ($F(2,446)=.488$; $p=.614$).

Para além de uma análise mais quantitativa, foram analisadas qualitativamente as razões que levam os sujeitos a escolher e a rejeitar um projecto de carreira. Dos 449 participantes, 380 responderam à questão colocada. Na análise destas respostas, foi possível identificar 696 unidades de registo de natureza semântica que correspondem às razões enumeradas para escolher uma profissão. A análise de conteúdo realizada, análise de ocorrências, tinha como objectivo averiguar se, efectivamente, a auto-eficácia é um motivo evocado com maior frequência do que os demais para as decisões de carreira. Por esse motivo, recorremos a uma análise de frequência das unidades de registo. As categorias de análise foram estabelecidas a priori, de acordo com a revisão da literatura, e aperfeiçoadas a posteriori, de acordo com as respostas obtidas. A classificação foi realizada por três juízes,

profissionais com formação superior em Psicologia, sendo o acordo interjuízes de 95%.

Pudemos constatar que a razão mais frequentemente apontada para escolher uma profissão é o gosto por ela ou o desinteresse por outras possíveis (interesse pelo domínio profissional), seguido da preferência pelas disciplinas que fazem parte da formação para o seu exercício (interesse pelo domínio académico). A percepção de capacidade ou incapacidade para ter sucesso nestas

disciplinas aparece como terceiro factor mais relevante nas justificações apresentadas pelos alunos para as suas escolhas (auto-eficácia domínio académico). Esta ordem de importância dos factores é igual no grupo de rapazes e raparigas e no grupo de participantes de classe social alta, média e baixa⁵. Apesar de com menor expressão, outros factores são também enumerados: questões económicas e sociais, bem como ao exemplo e influência de outros significativos (Tabela 10).

Tabela 6

Análise da Variância (one-way ANOVA): Diferenças na Auto-eficácia Generalizada, Matemática e Académica de Acordo com o Nível Socioeconómico

		NSE			F(2, 446)
		Baixo (n = 171)	Médio (n = 134)	Alto (n = 144)	
AEG	M (DP)	29.34 ^a (3.79)	30.17 (4.16)	30.97 ^b (4.47)	5.15**
AEM	M (DP)	21.66 ^a (3.09)	22.35 (2.97)	22.90 ^b (3.18)	5.08**
AEAT	M (DP)	57.61 ^b (12.89)	67.43 ^a (17.25)	68.38 ^a (15.14)	16.73***
AEAHA	M (DP)	13.85 ^b (3.89)	16.57 ^a (4.44)	16.63 ^a (4.14)	18.67***
AEAL	M (DP)	12.52 ^b (3.65)	14.58 ^a (5.34)	14.86 ^a (4.46)	10.48***
AEACM	M (DP)	18.25 ^b (5.86)	21.67 ^a (7.04)	22.44 ^a (6.91)	14.51***
AEATT	M (DP)	12.48 ^b (3.70)	13.99 ^a (4.02)	14.41 ^a (3.93)	8.92***

Nota. AEG = Auto-eficácia Generalizada; AEM = Auto-eficácia Matemática; AEAT = Auto-eficácia Académica Total das Disciplinas; AEAHA = Auto-eficácia Académica Disciplinas de Humanidades e Artes; AEL = Auto-eficácia Académica Disciplinas de Línguas; AEACM = Auto-eficácia Académica Disciplinas de Ciências e Matemáticas; AEATT = Auto-eficácia Académica Disciplinas Técnicas e Tecnológicas
** $p < .01$ *** $p < .001$.

⁵ Apesar de existir algum desfasamento no número de argumentos enumerado por ambos os géneros: as raparigas são mais proficuas nas suas respostas, fornecendo 2/3 das unidades de registo analisadas (448 versus 248).

Tabela 7

Análise da Variância (one-way ANOVA): Diferenças na Auto-eficácia Ocupacional – Formação de Acordo com o Nível Socioeconômico

		NSE			F(2, 446)
		Baixo (n = 171)	Médio (n = 134)	Alto (n = 144)	
PFB	M (DP)	12.73 ^a (1.35)	11.50 (7.90)	9.60 ^b (7.41)	5.42**
PFA	M (DP)	9.94 ^b (7.99)	11.44 ^b (8.37)	13.93 ^a (8.43)	7.26***
PMB	M (DP)	15.16 ^a (10.04)	10.67 ^b (9.66)	12.41 ^b (10.49)	5.93**
PMA	M (DP)	7.21 ^b (5.38)	8.39 (5.21)	9.30 ^a (4.76)	5.35**

Nota. PFB = Profissões Femininas Baixo estatuto; PFA = Profissões Femininas Alto estatuto; PMB = Profissões Masculinas Baixo estatuto; PFA = Profissões Masculinas Alto estatuto.
p < .01 *p < .001.

Tabela 8

Análise da Variância (one-way ANOVA): Diferenças na Auto-eficácia Ocupacional – Desempenho de Acordo com o Nível Socioeconômico

		NSE			F(2, 446)
		Baixo (n = 171)	Médio (n = 134)	Alto (n = 144)	
PFB	M (DP)	13.42 ^a (7.35)	12.02 ^a (7.74)	8.61 ^b (6.89)	12.07***
PFA	M (DP)	10.13 ^b (8.50)	12.19 (8.26)	13.47 ^a (8.88)	4.08*
PMB	M (DP)	13.10 ^a (9.58)	9.94 ^b (8.51)	10.00 ^b (8.97)	4.19*
PMA	M (DP)	7.21 ^b (5.38)	8.39 (5.21)	9.30 ^a (4.76)	5.35**

Nota. PFB = Profissões Femininas Baixo estatuto; PFA = Profissões Femininas Alto estatuto; PMB = Profissões Masculinas Baixo estatuto; PFA = Profissões Masculinas Alto estatuto.
*p < .05 **p < .01 ***p < .001.

Tabela 9

Análise da Variância (one way-ANOVA): Diferenças nos Interesses Ocupacionais de Acordo com o Nível Socioeconômico

		NSE			F(2, 446)
		Baixo (n = 171)	Médio (n = 134)	Alto (n = 144)	
PFB	M (DP)	7.28 ^a (3.69)	6.59 ^a (3.74)	4.35 ^b (3.11)	22.92***
PMB	M (DP)	7.31 ^a (4.43)	5.30 ^b (4.01)	4.42 ^b (3.56)	16.26***
Total	M (DP)	26.72 ^a (10.58)	25.77 ^a (8.96)	21.55 ^b (9.58)	7.95**

Nota. PFB = Profissões Femininas Baixo estatuto; PFB = Profissões Femininas Baixo estatuto; PMB = Profissões Masculinas Baixo estatuto; PFA = Profissões Masculinas Alto estatuto.
p < .01 *p < .001.

Tabela 10

Categorias de Análise de Conteúdo: Definição e Exemplificação

AUTO EFICÁCIA	Domínio Académico	Percepção de posse de capacidade com base nos resultados obtidos nas disciplinas curriculares até ao 9.º ano de escolaridade e/ou nas representações acerca das disciplinas do ensino secundário e superior.	“Eu acho que não tenho cabeça para estudar.” “... porque é às disciplinas a que tenho melhores resultados em todos os anos.”	12%
	Domínio Extra-curricular	Percepção de posse de capacidade com base em experiências extracurriculares. não estritamente associadas ao contexto escolar.	“Acho que tenho jeito para os computadores...” “... e além disso desenho bem”	4%
	Domínio Profissional	Percepção de posse de determinadas características pessoais. de um “jeito” particular. que permitirá um bom desempenho profissional.	“Tudo isto vai da maneira da pessoa eu sou uma pessoa inovadora...” “Ter mais jeito para lidar com as pessoas...”	5%
INTERESSE	Domínio Académico	Manifestação de interesse pelas disciplinas curriculares até ao 9.º ano de escolaridade e/ou pelas disciplinas do ensino secundário e superior.	“Eu gosto. particularmente. de português e línguas.” “...eu gosto de tudo que tenha a ver com números mais propriamente com matemática (pois é a minha disciplina preferida).”	19%
	Domínio Extra-curricular	Manifestação de interesse em experiências extracurriculares. não estritamente associadas ao contexto escolar.	“Porque gosto bastante de computadores e gosto muitíssimo de andar a inventar nos computadores a fazer brincadeiras.” “Porque gosto de jogar computador e estudar por ele. gosto de cantar.”	10%
	Domínio Profissional	Manifestação de interesse ou gosto por características da actividade profissional. incluindo a percepção de que a carreira será a concretização de um sonho.	“Acho que correspondem à minha vocação. Eu sempre gostei de ensinar principalmente crianças.” “Eu acho que o meu sonho é entrar no mundo da Arte.”	28%
QUESTÕES ECONÓMICAS E SOCIAIS	Acesso rápido e directo ao mundo do trabalho	Enveredar por uma formação que permita um acesso mais rápido e/ou directo ao mundo do trabalho. com o objectivo de garantir. a curto prazo. a subsistência financeira.	“É só para começar a minha vida.” “Para sair do curso e ir logo trabalhar.”	2%
	Saídas profissionais	Enveredar por uma formação que permita um acesso a cursos e/ou carreiras com mais saídas profissionais. que aumentem a possibilidade de encontrar trabalho.	“... também porque acho que me dá as saídas que eu pretendo.” “... não têm tantas saídas para o mundo do trabalho.”	5%
	Remuneração e estatuto	Enveredar por uma formação que permita um acesso a uma carreira bem remunerada e/ou com elevado estatuto social.	“Acho que é uma profissão com futuro” “Adorava ser modelo. ser famosa...” “Dá dinheiro.”	5%
	Benefícios adicionais	Enveredar por uma formação que permita um acesso a uma carreira com benefícios adicionais como horário flexível. a possibilidade de viajar. a estabilidade e segurança.	“... gostar muito dessa profissão e de tudo a ela ligado (viajar. comunicar. conhecer outras pessoas).” “... a independência e flexibilidade do horário. também a possibilidade de viagens ou mudança de país ...”	4%

EXEMPLO OU INFLUÊNCIA	Exemplo ou influência de pessoas significativas que, directa ou indirectamente, estejam relacionadas com a escolha ocupacional.	Pais ou outros familiares	“... e gosto de gerir fábricas. como do meu avô.” “... não só para fazer a vontade aos meus pais...”	2%
		Amigos ou conhecidos	“... e alguns colegas meus vão para essa área” “... fico na turma da minha namorada”	0.4%
		Professores ou outros formadores	“...o meu professor de História ... seria uma honra fazer o que ele fez”	0.1%
		Psicólogos. OEP	“... ao longo do tempo que andei no psicólogo escolar me apercebi que era para isso que tinha mais aptidões e mais jeito” “... vou gostar pelo que o psicólogo disse”	0.4%
		Figuras públicas	“Adoraria ser colega do Professor Hermano Saraiva e todos os outros historiadores”	0.3%
		Outros significativos ou não especificado	“... por me terem influenciado.” “...e como tenho pessoas que trabalham em profissões iguais...”	0.4%
		OUTROS	Outros motivos ou motivos não especificados	Motivos não inscritos em nenhuma das categorias ou não especificados/ indefinidos.

Discussão

Apesar de as raparigas serem, regra geral, melhores alunas, não são observadas diferenças nos níveis de auto-eficácia académica relativamente às disciplinas do ensino secundário, nem mesmo naquelas disciplinas mais conotadas com as suas áreas académicas habituais de competência como as humanidades e as línguas. Uma tendência para alguma subestimação feminina na avaliação da sua própria competência, por comparação com uma tendência para a auto-congratulação dos rapazes, tem sido observada em diferentes estudos (Pajares & Graham, 1999; Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996). Todavia, também não foram observadas as diferenças de género habituais nos níveis de auto-eficácia matemática (Betz & Hackett, 1981, 1983; Fennema, sd) ou generalizada (Scholz et al., 2002) o que poderá ser consequência de mudanças sociais nas gerações mais jovens ou do facto de uma maior diferenciação de género só emergir mais tarde, mais perto da transição para vida adulta. Já os resultados referentes às diferenças de género nas dimensões ocupacionais parecem reflectir

inequivocamente a socialização de acordo com estereótipos tradicionais. Isto é, rapazes e raparigas interessam-se e antecipam-se como mais eficazes na formação e desempenho de profissões estereotipadamente associadas ao seu próprio género. Estes resultados são consistentes com os encontrados noutras culturas: a socialização de género surte efeitos precocemente no desenvolvimento de projectos profissionais, exercendo influência inequívoca logo aquando da primeira grande decisão de carreira no nosso sistema de ensino, que ocorre no final do 9.º ano de escolaridade (Betz, 2006; Betz & Hackett, 1981, 1983, 2006; Fouad & Smith, 1996; Hannah & Kahn, 1989; Lauver & Jones, 1991; Lopez & Lent, 1992; Post-Krammer & Smith, 1985, 1986).

Parece evidente que estatuto e género não são, de uma forma geral, variáveis totalmente independentes. As características masculinas e todos os aspectos a elas associadas, incluindo as profissões, continuam a possuir um estatuto mais elevado (Leung & Plake, 1990). Por esse motivo, tem sido observado nas sociedades ocidentais que, nas últimas décadas, as mulheres têm perfilhado

mais traços masculinos, de instrumentalidade e assertividade, mas os homens não demonstram uma tendência semelhante para perfilhar traços femininos de expressividade e comunhão (Twenge, 1997, 2009). A tentativa de dissociação, em termos metodológicos, entre o nível de estatuto e o grau masculinidade das profissões incluídas na Escala de Auto-eficácia Ocupacional, pouco comum em estudos anteriores, sugere a predominância do género nas orientações futuras, visto que os jovens pensam ser mais competentes em profissões que consideram próprias para o seu género, independentemente do estatuto socioeconómico das mesmas (Gottfredson, 1981, 2005; Helwig, 2001; Leung & Plake, 1990). Há que sublinhar, contudo, que as raparigas do nosso estudo se interessam mais do que os rapazes pelo conjunto das profissões globalmente consideradas, sugerindo que são mais flexíveis nas suas escolhas, o que vai de encontro a resultados obtidos noutras sociedades (Lauver & Jones, 1991). Para além disso, enquanto que as raparigas, quando antecipam a sua vida enquanto adultas, tendem a ter em linha de conta não só o seu papel como profissionais, mas também os seus papéis familiares de mãe e esposa, o grupo dos rapazes tende a considerar exclusivamente o seu projecto de carreira, garantindo, através deste, o seu papel de chefe de família e *ganha-pão* (Curry, Trew, Turner, & Hunter, 1994; Glick, Wilk, & Perreault, 1995; Jackson & Tein, 1998; Spence & Hall, 1996). Por este motivo, uma intervenção que vise a diminuição de estereótipos nas decisões de carreira deve visar tanto as raparigas, grupo tido tradicionalmente como *de risco*, como os próprios rapazes, menos predispostos a considerar carreiras ou mesmo papéis de adulto transversais a ambos os géneros ou mais típicos do género oposto.

A reprodução da estratificação social da família de origem parece espelhar-se, no nosso estudo, na baixa auto-eficácia apresentada sistematicamente pelos alunos de nível socioeconómico baixo. Estes jovens antevêm-se como menos competentes para obter bons resultados na disciplina de matemática e todos os grupos académicos (auto-eficácia matemática e académica), acreditando também menos nas suas capacidades para lidar eficazmente com a globalidade das situações (auto-eficácia generalizada). Para além disso, os alunos de classe social mais baixa apresentam uma notória inferioridade das suas crenças de auto-eficácia para profissões de elevado estatuto, interessando-se e considerando-se mais aptos para as profissões de baixo estatuto. Este padrão de expectativas pode até ser classificado como realista, uma vez que, na nossa amostra, como é habitual, os alunos de nível socioeconómico mais baixo têm, efectivamente, piores resultados escolares.

Os interesses avaliados no nosso estudo, contrariamente à auto-eficácia para a formação e desempenho profissional, parecem manifestar-se sobretudo em relação às profissões que são mantidas em aberto como possibilidades de carreira desejadas, ainda que pouco prováveis. Contudo, por vezes, os interesses traduzem um maior pessimismo ou realismo, quando existem constrangimentos demasiado evidentes aos julgamentos de eficácia pessoal. Estes constrangimentos parecem ser impostos, fundamentalmente, pelo baixo nível socioeconómico. Esta situação justificaria que os jovens de nível socioeconómico mais baixo não se distinguissem no nível de interesse manifestado relativamente às profissões de elevado estatuto, mas manifestassem um nível superior de interesse pelas profissões de baixo estatuto.

As diferenças de nível socioeconómico encontradas no presente estudo parecem, pois, inequívocas e dignas de reflexão. Ainda que a valorização de uma profissão e a realização pessoal que pode decorrer do exercício da mesma, não seja proporcional ao seu prestígio ou estatuto, pode-se pensar que os alunos de classe social mais baixa apresentam, já ao nível do 9.º ano de escolaridade, *projectos de carreira de subsistência*, enquanto os seus colegas de classes mais elevadas, apresentariam *projectos de carreira de realização pessoal*. Isto porque para os alunos de classe social alta parece existir uma convergência entre os padrões de interesse e as crenças de eficácia para fazer face à formação e ao desempenho, ambos mais elevados para profissões de alto estatuto, enquanto, no caso dos alunos de classe baixa, existe um desfasamento: manifestam-se interessados pelas profissões de alto estatuto mas, pelo seu grau de eficácia, parecem considerá-las inacessíveis.

Considerações Finais

Na sua globalidade, no presente estudo são observadas diferenças de género e de nível socioeconómico em dimensões académicas e ocupacionais que já haviam sido reportadas em estudos realizados noutras sociedades. Sugere, contudo, também algumas características idiosincráticas da sociedade portuguesa e/ou desta geração ou faixa etária. Existem evidentes limitações metodológicas relacionadas, nomeadamente, com o facto de a amostra não ser representativa de toda a população portuguesa ou a aspectos específicos dos instrumentos de medida (e.g. índices de consistência interna das subescalas relativas às profissões masculinas de baixo estatuto). Para além disso, a mera constatação de diferenças não permite o esclarecimento cabal dos processos que conduzem a essas diferenças e das repercussões que as mesmas podem efectivamente ter na escolha profissional. Para tal, seria necessário realizar um estudo longitudinal que incidisse

também sobre outras variáveis que podem contribuir para a emergência das crenças pessoais de competência, como é o caso das variáveis familiares e escolares.

A este propósito, valeria a pena reflectir, por exemplo, sobre as práticas escolares e sobre as expectativas e comportamentos dos professores. De facto, a forma como os professores lidam com os seus alunos parece influenciar as crenças que os alunos têm em relação às tarefas e em relação a eles próprios, crenças estas que interferem no seu desempenho. Se o(a) professor(a) acredita que as alunas se esforçam mais que os alunos, ou que os alunos de classe baixa têm mais dificuldades de aprendizagem, a convicção de que são menos dotados intelectualmente vai ser transmitida aos alunos pertencentes a estes grupos, afectando o modo como os próprios alunos passam a acreditar menos nas suas capacidades (Croizet & Claire, 1998; Madon, Jussim, Keiper, & Eccles, 1998).

De acordo com a teoria da auto-eficácia, para desenvolver a auto-eficácia nos seus alunos, o(a) professor(a) deveria, antes de mais, propor actividades desafiadoras, com um grau óptimo de dificuldade, que dêem oportunidade ao aluno de experimentar sucesso mediante dispêndio de esforço. Deveria também organizar actividades de grupo em que os próprios colegas possam servir de modelo de eficácia uns dos outros: embora com diferentes níveis de mestria das actividades, são necessariamente mais próximos entre si em termos de competência e de outras características do que em relação ao/a professor(a). Ao proporcionar reforços, o(a) professor(a) deveria ainda enfatizar os pontos fortes do aluno, de uma forma realista, concreta e, em termos temporais, o mais próxima possível do desempenho do aluno. Por fim, o(a) professor(a) deveria certificar-se que os alunos se sentem bem, em termos físicos e afectivos, na sala de aula.

Parece, contudo, evidente que os professores não são, nem poderiam ser, os únicos responsáveis pela promoção de práticas que minimizem as diferenças entre

grupos sociais em termos escolares e vocacionais. Parece também insuficiente uma intervenção de carreira, como aquela que é tradicionalmente proporcionada por restrições orçamentais, limitada no tempo (9.º e/ou 12.º ano), confinada aos muros escolares e implementada exclusivamente por psicólogos ou professores. É necessário implementar intervenções que passem pela desmontagem de estereótipos enraizados na sociedade, pela diminuição das desigualdades associadas à pertença a grupos específicos, numa verdadeira articulação com os pais e outros agentes educativos e sociais (Metz & Guichard, 2009).

As razões evocadas, no âmbito do estudo qualitativo, para a escolha ou rejeição de uma carreira não permitem, obviamente, elucidar as relações que diferentes factores mantêm entre si ou o peso que cada um deles tem neste processo. Contudo, apesar de um leque relativamente alargado de variáveis consideradas (relacionais, de modelação e, sobretudo, económico-sociais), parecem ser, de facto, os interesses e as crenças de auto-eficácia os factores que intervêm de forma mais significativa na tomada de decisão. Por este motivo, parece importante que, além das aptidões objectivamente medidas, as crenças subjectivas acerca dessas aptidões sejam também alvo de avaliação. Só deste modo, poderão ser corrigidas e trabalhadas crenças irrealistas que possam constrear as opções dos jovens. É bem verdade que crenças irrealistas por excesso, quando os jovens acreditam que têm capacidades muito superiores àquelas que realmente possuem, podem ter um impacto negativo e ser facilmente infirmadas pelos resultados obtidos. Contudo, as expectativas irrealistas, por defeito, não dão oportunidade às pessoas de promover as capacidades que possuem e desconheciam, no confronto com a realidade. Porque o optimismo é o melhor motor da mudança, "... os realistas podem adaptar-se bem às realidades existentes. Mas os que possuem uma auto-eficácia obstinada estão mais preparados para mudar essas realidades" (Bandura, 1995, p. 13).

Referências

- Almeida, L. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação científica.
- Amaro, G. (1997). Qualidade em educação: A avaliação externa das aprendizagens em Portugal. *Inovação*, 10, 259-275.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Org.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187-206.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.
- Barros de Oliveira, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo no desempenho na matemática*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Betz, N. (2006). Developing and using parallel measures of career self-efficacy and interests with adolescents. In F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 225-244). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Betz, N., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 399-410.
- Betz, N., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behaviour, 23*, 329-345.
- Betz, N., & Hackett, G. (1998). *Manual for the Occupational Self-efficacy Scale*. Recuperado em 19 Setembro 1999, de <http://seamonkey.ed.asu.edu/~gail/occse1.htm#intro>
- Betz, N., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment, 14*, 3-11.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399.
- Costa, A. B., Baptista, I., Perista, P., & Carrilho, P. (2008). *Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Croizet, J. C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The disadvantage underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 588-594.
- Curry, C., Trew, K., Turner, I., & Hunter, J. (1994). The effect of life domains on girls' possible selves. *Adolescence, 29*, 133-150.
- Estanque, E., & Mendes, J. M. (1999). Análise de classes e mobilidade social em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 52/53*, 173-198.
- EUROSTAT. (2009). *Social cohesion*. Recuperado em janeiro 2010, de [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/structuralindicators/indicators/social cohesion](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/structuralindicators/indicators/social%20cohesion)
- EUROSTAT. (2010). *Combating poverty and social exclusion: A statistical portrait of the European Union 2010*. Luxembourg: European Union.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fennema, E. (sd). *Gender equity for mathematics and science*. Recuperado em 19 Julho 2001, de <http://www.woodrow.org.teachers/math/gender/02fennema.html>
- Fernandes, J. M. (2000, 8 de Março). Por uma igual desigualdade. *Público*, p. 3.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e a realização escolar na adolescência. *Psychologica, 5*, 13-31.
- Fouad, N., & Smith, P.L. (1996). A test of social cognitive model for middle school students: Math and Science. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 338-346.
- Gallos, J. V. (1989). Exploring women's development: Implications for career, theory, practice, and research. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 110-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glick, P., Wilk, K., & Perreault, M. (1995). Images of occupations: Components of gender and status in occupational stereotypes. *Sex Roles, 32*, 565-582.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 545-579.

- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Org.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge University Press.
- Hackett, G., & Betz, N. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In J. E. Maddux (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 249-278). New York: Plenum Press.
- Hannah, J. S., & Kahn, S. E. (1989). The relationship of socioeconomic status and gender to the occupational choices of grade 12 students. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 161-178.
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28, 77- 95.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 53-69.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional. (1994). *Classificação nacional das profissões*. Lisboa: Assessoria Técnica de Informação e Documentação do IEFP.
- Instituto Nacional de Estatística. (1998, 12 de Novembro). *Estatísticas do emprego. 3.º trimestre de 1998. Indicadores do mercado de trabalho*. Recuperado em 18 Janeiro 1999, de [http://infoline.ine.pt/si/prodserv/destaque /d981112/d981112.html](http://infoline.ine.pt/si/prodserv/destaque/d981112/d981112.html)
- Instituto Nacional de Estatística. (2002, 21 de Outubro). *Census 2001 – Resultados definitivos*. Recuperado em 1 Novembro 2002 de <http://www.ine.pt>
- Jackson, D. W., & Tein, J-Y (1998). Adolescents' conceptualization of adult roles: Relationships with age, gender, work goal, and maternal employment. *Sex Roles*, 38, 987-1008.
- Lauver, P. J., & Jones, R. M. (1991). Factors associated with perceived career options in isadvan isadv, white, and isadvan rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 59-166.
- Leiria, I. (2004, 29 de Janeiro). Resultados medíocres nas provas aferidas de 2002. *Público*, p. 27.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R.W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
- Lent, R.W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Leung, S. A., & Plake, B. S. (1990). A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 399-406.
- Lopez, F. G., & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41, 3-12.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). New York: Plenum Press.
- Madon, S., Jussim, L., Keiper, S., & Eccles, J. (1998). The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes: A naturalistic study in person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1304-1318.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Metz, A. J., & Guichard, J. (2009). Vocational Psychology and new challenges. *Career Development Quarterly*, 57, 310-318.
- Mónica, M. F. (1981). *Escola e classes sociais*. Lisboa: Presença.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Afrontamento.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

- Nery, I. (2000, 5 de Março). As mulheres portuguesas são mesmo as ‘super-mulheres’! *Notícias Magazine*, 406, 26-32.
- Neto, D. (1997, 11 de Junho). Maior estudo internacional sobre a aprendizagem de Matemática e Ciências nos 3.º e 4.º anos: Portugal entre os piores. *Público*, p. 27.
- Neto, D. (1998, 7 de Abril). Não sabem resolver problemas. *Público*, p. 2.
- Neto, D. (2000, 8 de Março). A guerra contra o homem acabou. *Público*, p. 2.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Âmbar.
- Pais, J. M. (1998). Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: Resultados de análises factoriais. In M. V. Cabral & J. M. Pais (Coords.), *Jovens portugueses de hoje* (pp. 135-176). Oeiras: Celta Editores.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., & Miller, M.D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Perista, H. (1999). *Os usos do tempo e o valor do trabalho: Uma questão de género*. Lisboa: CIDES.
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A. E., & Padinha, L. (2007). *PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Recuperado em 26 Setembro 2008, de <http://www.gave.min-edu.pt>
- Pordata. (2010). *População do sexo feminino empregada em % da população empregada*. Recuperado em 17 março 2010, de www.pordata.pt
- Post-Krammer, P., & Smith, P. L. (1985). Sex differences in career self-efficacy, consideration, and interests of eighth and ninth graders. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 551-559.
- Post-Krammer, P., & Smith, P. L. (1986). Sex differences in math and science career self-efficacy among disadvantaged students. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 89-101.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251.
- Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.
- Schwarzer, R. (1997). *General perceived self-efficacy scale in 14 cultures*. Recuperado em 10 novembro 2009, de <http://www.userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta Editores.
- Spence, J. T., & Hall, S. K. (1996). Children’s gender-related self-perceptions, activity preferences, and occupational stereotypes: A test of three models of gender constructs. *Sex Roles*, 35, 659-691.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305-325.
- Twenge, J. M. (2009). Status and gender: The paradox of progress in an age of narcissism. *Sex Roles*, 61, 338-340.
- Vicente, A., Canço, D., & Meliço, A. (1996). Mulheres portuguesas 1960-1990: Actividade e natalidade. In M. Nash & R. Ballester (Coords.), *Mulheres, trabalho e reprodução: Atitudes sociais e políticas de protecção à vida. Actas do III Congresso da ADEH (Associação Ibérica de Demografia Histórica)* (Vol. 2, pp. 23-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.148-185). New York: Simon & Schuster Macmillan.

- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Org.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.

Recebido: 13/11/2009
1ª Revisão: 25/03/2010
2ª Revisão: 27/04/2010
Aceite final: 28/04/2010

Sobre as autoras

Susana Coimbra é Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Anne Marie Fontaine é Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.