

Escolhas e planeamento de carreira: a tirania dos discursos tradicionais

Sara I. Ferreira¹
Luísa Saavedra
Maria do Céu Taveira
Alexandra M. Araújo
Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Este trabalho pretendeu explorar como um grupo de 86 jovens de ambos os sexos e de diferentes classes sociais e níveis de ensino, a frequentar cursos considerados socialmente femininos e masculinos, efectuou as suas escolhas e está a delinear os seus planos de carreira. Adoptando uma perspectiva construcionista social feminista, a técnica de entrevista, e a metodologia de análise de discurso, observou-se a emergência de discursos opressivos, regulados pelas normas de género e classe social, reforçando a convicção que estas condições exercem um papel fundamental no desenvolvimento das carreiras dos participantes. Estas questões parecem justificar o crescimento de uma agenda de justiça social na Psicologia Vocacional.

Palavras-chave: jovens, planeamento de carreira, género, classe social

Abstract: Choices and career planning: The tyranny of traditional discourses

This study aimed to explore how 86 youths of both sexes and of different social classes and levels of education who were attending courses considered as traditionally feminine or masculine made their choices and traced their career plans. Adopting a feminist social constructionist perspective and the discourse analysis as a methodology, there were observed the emergence of oppressive discourses regulated by the norms of gender and social class, strengthening the conviction that these conditions play a key role in the career development of the participants. These issues seem to justify the development of a social justice agenda in Vocational Psychology.

Keywords: youth, career planning, gender, social class

Resumen: Elección y planeamiento de carrera: la tiranía de los discursos tradicionales

Este trabajo pretendió explorar cómo realizó sus elecciones y está delineando sus planes de carrera un grupo de 86 jóvenes de ambos sexos, de diferentes clases sociales y niveles de enseñanza, frecuentando cursos considerados socialmente femeninos o masculinos. Adoptando una perspectiva construcionista social feminista, la técnica de entrevista y la metodología de análisis de discurso, se observó la emergencia de discursos opresivos regulados por las normas de género y clase social reforzando la convicción de que estas condiciones ejercen un papel fundamental en el desarrollo de las carreras de los participantes. Estas cuestiones parecen justificar el crecimiento de una agenda de justicia social en la Psicología Vocacional.

Palabras clave: jóvenes, planeamiento de carrera, género, clase social

¹ Endereço para correspondência: Rua Senhora da Hora, 100, 4500-766, Nogueira da Regedoura, Santa Maria da Feira, Portugal.
E-mail: saraiferreira@portugalmail.pt

As escolhas e o planeamento da carreira são constrangidos pelas contínuas transacções com normas sociais, expectativas comportamentais, políticas, tradições culturais, crenças e valores (Blustein, 2006; Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Seja qual for a combinação destas variáveis, elas medeiam a estrutura de oportunidades disponíveis de educação e formação dos e das jovens, dado que estabelecem que ocupações e caminhos escolares e profissionais são valorizados socialmente e para quem estão disponíveis, definindo, assim, os grupos em risco ou marginalizados e os grupos valorizados e premiados. Neste sentido, os dilemas de carreira devem ser compreendidos em relação aos seus contextos (Herr, 2008). Esta premissa de que o desenvolvimento vocacional é influenciado pela pessoa e pelo contexto é frequentemente negligenciada, não se prestando a devida atenção, na literatura do domínio, aos diversos grupos sociais (Leong & Gupta, 2008). Este trabalho pretende, assim, contribuir para evidenciar o papel do contexto nas escolhas e planeamento vocacional, com especial enfoque nas variáveis género e classe social.

A opção pelo género e pela classe social, de entre várias categorias sociais da identidade, prende-se com o facto de estas variáveis desempenharem um papel importante enquanto critérios de divisão do trabalho na sociedade, determinando as oportunidades e os horizontes vocacionais dos indivíduos (Guichard & Dumora, 2008). No que concerne ao género, destacamos o conceito de segregação horizontal (Bimrose, 2008), que refere a restrição do leque de opções vocacionais por questões relativas ao género. Na verdade, a sociedade demarca aquilo que se espera de um rapaz e de uma rapariga (Vieira, 2006). Desde a infância, rapazes e raparigas vão desenvolvendo concepções estereotipadas acerca do que é ou não adequado em função do género, nomeadamente, no que respeita às escolhas vocacionais, distinguindo-se carreiras tradicionais e carreiras não tradicionais para uns e para outras (Betz, 1994). Este mecanismo tem implicações profundas no desenvolvimento das carreiras. A este nível, pretendemos compreender os diferentes significados atribuídos às escolhas e planos profissionais, por jovens de ambos os sexos, a estudar em diferentes anos escolares, e em diferentes domínios de estudos maioritariamente frequentados pelo sexo feminino e maioritariamente frequentados pelo sexo masculino.

No que diz respeito à classe social, a investigação aponta para a influência de variáveis estruturais, como a qualidade dos ambientes educacionais, o apoio emocional e financeiro em relação ao desempenho escolar, a presença de modelos ocupacionais, as expectativas dos pais e professores, a disponibilidade cognitiva, e as oportunidades

para a exploração de interesses nas conquistas ocupacionais e na mobilidade social dos membros das classes mais desfavorecidas (Inkson & Elkin, 2008). Neste sentido, com este estudo procuramos ainda compreender de que forma a pertença a classes sociais mais e menos favorecidas está relacionada com os processos de escolha e planeamento vocacionais do mesmo grupo de jovens.

Método

Participantes

Participaram neste estudo, 50 alunos e 36 alunas que frequentavam uma escola secundária, uma escola profissional e duas universidades públicas, da zona Norte de Portugal. Os participantes foram distribuídos por 12 grupos, de acordo com um conjunto de variáveis relevantes para este estudo: nível de ensino (secundário ou superior), classe social (favorecida ou desfavorecida), a frequência de um curso tipicamente masculino ou feminino, e sexo.

A escolha de dois níveis de ensino – ensino secundário e ensino superior – para a inclusão de participantes neste estudo prendeu-se com a necessidade de avaliar se os e as participantes de diferentes níveis de ensino atribuem diferentes significados ao planeamento das suas carreiras. Por seu lado, a opção pela inclusão dos cursos profissionais prendeu-se com a preocupação em perceber o papel da classe social no desenvolvimento das carreiras. Para a definição da classe, utilizamos dois dos indicadores referidos pela literatura especializada, nomeadamente, o nível educacional frequentado e o nível ocupacional projectado no futuro (Liu, 2001, 2010). Consideramos, portanto, que os alunos e alunas a frequentar cursos profissionalizantes se encontrariam numa situação de desvantagem em relação aos indicadores referidos, por comparação aos alunos do ensino secundário científico-humanístico e do ensino superior, na medida em que, a dada altura dos seus percursos, foram constrangidos a abandonar o prosseguimento de estudos de nível superior e, portanto, a obtenção de níveis educacionais e profissionais mais elevados. Finalmente, a atenção à dimensão género, aqui avaliada a dois níveis – ao nível do sexo do(a) participante e ao nível do ambiente escolar/profissional (maior ou menor percentagem de rapazes/raparigas) – prendeu-se com a preocupação em perceber o impacto do género no desenvolvimento das carreiras dos indivíduos.

Assim, ao nível do Ensino Superior, procuramos confrontar as perspectivas de 10 rapazes e 6 raparigas integrados(as) nos ramos da Engenharia – Engenharia Mecânica e Engenharia Civil, maioritariamente frequentados por

rapazes (em 2008 estes cursos eram frequentados por 96% e 86% de rapazes, respectivamente, segundo a Direção Geral do Ensino Superior – DGES, 2008) – com as de 6 alunos e 5 alunas a frequentar cursos das Ciências Sociais e Humanas – Psicologia, maioritariamente frequentado por raparigas (82%, segundo a DGES, em 2008). Ao nível do Ensino Secundário, confrontamos as perspectivas de 7 alunos e 5 alunas dos cursos científico-humanísticos da área de Ciências e Tecnologia, maioritariamente frequentada por rapazes (69% dos alunos desta turma eram rapazes), com as de 7 raparigas e 8 rapazes estudantes de Línguas e Humanidades, área maioritariamente frequentada por raparigas (67% dos alunos desta turma eram raparigas). Foram confrontadas, igualmente, as perspectivas de 12 alunos e 3 alunas do curso profissional de Informática, maioritariamente frequentado por rapazes (80% dos alunos desta turma eram rapazes) com as de 8 alunos e 9 alunas dos curso de Contabilidade e Gestão Autárquica, maioritariamente frequentados por raparigas (73% e 71%, respectivamente, dos alunos destas turmas eram raparigas).

Procedimento

Foi realizado um total de 12 entrevistas em grupo, uma com cada um dos grupos anteriormente referidos. Os participantes foram contactados e, após informação acerca do estudo, aceitaram participar no mesmo de forma voluntária. Cada uma das discussões em grupo foi audiogravada e teve a duração aproximada de noventa minutos. Os tópicos em discussão foram os seguintes: (a) percursos vocacionais realizados; (b) perspectiva(s) para o futuro profissional, no que respeita aos processos de escolha e planeamento de carreira; (c) percepções sobre estereótipos de género na vida profissional e na vida em geral.

Após a transcrição das entrevistas em grupo, todo o material foi analisado com base nas metodologias da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006) e da Análise Foucauldiana do Discurso (Willig, 2008). A Análise Temática dos dados serviu, essencialmente, para organizar toda a informação recolhida em dois grandes temas, apresentados e discutidos de seguida. A Análise Foucauldiana do Discurso proporcionou uma análise interpretativa dos dados, permitindo identificar diferentes perspectivas, em cada grupo, relativamente a cada tema identificado.

No que respeita às questões de foro ético, foram solicitadas e concedidas autorizações à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e aos respectivos Conselhos Executivos, no que respeita a participação dos alunos e alunas do ensino secundário, e aos respectivos docentes, no que respeita os alunos do ensino superior. Além disso, os participantes assinaram previamente um

consentimento informado, autorizando a utilização de forma anónima e o tratamento de modo especializado, da informação partilhada no âmbito da discussão em grupo. De forma prévia, também, foram explicitados os objectivos da investigação em causa e realizado o devido enquadramento institucional. Foi solicitada autorização para a gravação das entrevistas em grupo e assegurada a confidencialidade da informação recolhida, quer por parte da investigadora, quer entre os vários membros que constituíram os grupos focais. No final, foi disponibilizado apoio no sentido de atenuar qualquer eventual problema decorrente da participação na investigação em causa.

Resultados e discussão

A partir da Análise Temática foi possível identificar dois temas nos discursos fornecidos pelos e pelas participantes: o tema I – escolhas e planos profissionais: a influência do género; e o tema II – escolhas e planos profissionais: a influência da classe social. A Análise Foucauldiana do Discurso permitiu identificar, em relação ao tema I, um discurso essencialista com diferentes formas de utilização pelos e pelas participantes. Por outro lado, no tema II, foi identificado um discurso de reprodução social, com dois modos de utilização distintos. Passaremos de seguida à análise dos discursos em cada um destes temas.

Tema 1 – Escolhas e planos profissionais: A influência do género

O primeiro grupo de discursos utilizados por alguns e algumas participantes acerca das suas escolhas e planos profissionais centra-se no conceito de género, apresentando uma perspectiva essencialista da identidade de género e da sua relação com o desenvolvimento da carreira. Dentro deste discurso essencialista, foi identificada uma primeira forma de utilização do mesmo, que se apoia numa perspectiva de “tirania” acerca do que é ou não vocacionalmente adequado, em função do género. Para estes e estas participantes as características que atribuem ao sexo feminino e ao sexo masculino constituem unidades internas constantes e coerentes (Saavedra, 2001): “Nós brincamos com bonecas e elas relacionam-se. Eles brincam com carros, desmontam-nos. Acho que já desde pequenos... pronto... nasce com o homem ou com a mulher...” (aluna do curso secundário científico-humanístico tipicamente feminino). Estas características determinam as escolhas vocacionais e caracterizam também os respectivos ambientes educacionais e profissionais: “Acho que cada curso tem o seu significado, e as mulheres pendem mais para uns e os homens para outros...” (aluna do curso secundário

profissional tipicamente feminino). Ao mencionar e reforçar a associação entre características de personalidade e ambientes profissionais (Holland, 1997), bem como entre gênero e profissões (Gottfredson, 1981), esta concepção resulta na orientação de raparigas para uns domínios e rapazes para outros: "...uma educadora de infância... as pessoas preferem empregar mulheres, porque a mulher tem mais jeito (...) porque um homem, por mais inteligente que ele seja, por mais carinhoso que ele seja, é diferente de uma mulher a tratar de uma criança (...) Um mecânico... tem de ser um homem (...)" (aluna do curso secundário científico-humanístico tipicamente feminino).

Esta concepção, além de essencialista, é também dicotômica. Na verdade, a literatura acerca dos estereótipos de gênero indica-nos que estes se organizam em dicotomias (Amâncio, 1994), de onde destacamos a dicotomia expressividade versus instrumentalidade (Parsons & Bales, 1955; Rasmussen, 2004), aqui expressa por um aluno: "Eu acho que os homens preferem mais acção... e as mulheres preferem o relacionamento e o bem-estar das pessoas..." (aluno do curso secundário científico-humanístico tipicamente masculino). As mulheres foram, então, caracterizadas como sendo mais expressivas, mais emotivas, mais sensíveis e, conseqüentemente, mais conflituosas e competitivas: "Eu acho que quando há muitas raparigas pode haver muitos conflitos... porque também as mulheres são mais sentimentalistas e por mais frias que se queiram mostrar, acabam por não conseguir separar..." (aluna do curso secundário científico-humanístico tipicamente feminino). Estes e estas participantes consideram, portanto, que há ambientes educacionais e profissionais que são mais adequados à masculinidade e outros que são mais adequados à feminilidade, pelo tipo de comportamentos e competências que exigem dos indivíduos. Assumem, em última análise, que os rapazes devem escolher ambientes educacionais e profissionais masculinos e as raparigas devem escolher ambientes educacionais e profissionais femininos, tal como igualmente observado em vários estudos realizados neste âmbito (Betz, 1994; Morgan, Isaac, & Sansone, 2004; Saavedra, 1997).

Para aqueles e aquelas que fizeram escolhas vocacionais congruentes à luz desta perspectiva, este discurso servirá como grelha orientadora da acção, no que respeita às suas escolhas e planos profissionais. Estes/as participantes, tomando sexo e gênero como sinónimos e atribuindo-lhes um carácter inato e imutável, circunscrevem, assim, as suas opções ocupacionais a um leque restrito de alternativas, de acordo com o seu sexo (Coimbra & Fontaine, 2010; Gottfredson, 1981). Para estes e estas participantes, o mundo é um lugar que pode ser organizado de forma binária, no qual se pode distinguir o "mundo das

mulheres" e o "mundo dos homens", os quais, pelo menos em termos ocupacionais, não se sobrepõem. Assim, estes e estas participantes parecem sentir-se confortáveis com as suas escolhas vocacionais, na medida em que estas foram e continuarão provavelmente a ser compatíveis com a forma como encaram a relação entre as identidades de gênero e as identidades profissionais e estas mesmas escolhas.

Este discurso foi também utilizado por participantes que fizeram escolhas incongruentes do ponto de vista do gênero. Alguns dos rapazes em cursos tipicamente femininos defenderam também esta primeira perspectiva dentro do discurso essencialista. Na verdade, eles não parecem considerar as suas escolhas vocacionais incongruentes com as normas de gênero. Aqui consideramos algumas hipóteses: o peso social e conseqüente penalização da incongruência entre a identidade de gênero e as escolhas vocacionais é maior para o sexo feminino (Amâncio, 1994); o curso de Psicologia, escolhido no âmbito desta investigação, que não é "suficientemente feminino", como seria, por exemplo, um curso de dança, educação de infância ou enfermagem, cursos estes seleccionados noutros estudos (Skelton, 2012; Williams, 1995); ou, finalmente, a observação de que os homens não são alvo de discriminação em profissões tipicamente femininas, parecendo inclusive retirar daí algumas vantagens (Williams, 1992), o que conduz à ausência de problematização da relação sexo/gênero – profissão por parte destes participantes.

Os outros grupos que fizeram escolhas incongruentes no que concerne ao gênero (raparigas em domínios tipicamente masculinos) utilizaram este discurso essencialista de formas distintas, entre si e em relação aos outros grupos, como veremos de seguida.

As alunas nos cursos superiores tipicamente masculinos consideraram que as raparigas escolhem sistematicamente os mesmos cursos, os quais são considerados os mais fáceis: "Eu acho que parte um bocado por pensarem que vai ser difícil (o fato de as raparigas não escolherem o curso de engenharia mecânica). É muitas contas, é muito difícil. Logo a partir do secundário eliminam essa hipótese porque não escolhem física". Estas participantes consideram-se, no entanto, exceções a esta regra, e diferentes, portanto, das raparigas que escolhem cursos considerados tipicamente femininos: "Acho que somos diferentes nesse aspecto porque não ligamos a coisas que elas ligam...", e, em alguns casos, melhores do que elas: "Uma pessoa entra e elas (raparigas nos cursos femininos) estão todas aos guinchos e estão todas a rir-se muito alto... não é que eu não me ria ou brinque, mas não é com aquele grau de histerismo."

Estas participantes parecem encarar, assim, as características que atribuem ao sexo feminino (i.e., histerismo,

falta de capacidade, futilidade) como negativas (“eu sempre que as vejo fico doente, porque a sensação que eu tenho é que aquelas raparigas não têm grande coisa na cabeça...”) e rejeitar, portanto, aquilo que consideram ser a feminilidade, como definidora das suas características. Esta concepção aproxima-se do conceito de masculinidade hegemónica (Connell, 1987), que pressupõe um repúdio e ridicularização da feminilidade por contraposto à submissão a uma norma masculina. Resultado desta rejeição da feminilidade, estas participantes parecem demonstrar um desejo de aceitação e integração por parte dos colegas do sexo masculino: “Os meus colegas costumam dizer que para eles eu sou um deles. Mesmo nessa situação das conversas, eles nunca se privaram de falar fosse do que fosse. Então é como eles dizem, tu para nós não és uma rapariga, és um de nós (tom de satisfação)”.

Contudo, trata-se de uma perspectiva marcada pela ambiguidade. Se por um lado, como vimos previamente, estas participantes parecem considerar-se exceções e, em última análise e numa linguagem essencialista, menos femininas (o que, claramente, não significa mais masculinas), não deixam de ter receio da discriminação nos ambientes profissionais por serem mulheres: “Quando me decidi tive receio que fosse difícil arranjar emprego nesta área porque não deixo de ser mulher...”. Mais ainda, se por um lado referem sentir-se tratadas como iguais [...às vezes esquecem-se que somos mulheres ... somos da malta... (tom de satisfação)], por outro assinalam que são constantemente lembradas de que são, de facto, mulheres (“...agora que me ponho a pensar, eu não tenho colega nenhum que não me abra a porta para eu passar...”). Em última análise, parece haver aqui uma “degenderização” ou androgenização, dado que as participantes não se consideram nem femininas, nem masculinas. Contudo, os constrangimentos sociais obrigam a um posicionamento ao qual elas parecem não saber responder. Com efeito, alguns estudos com mulheres engenheiras (Faulkner, 2009; Kvande, 1999; Peterson, 2010) referem que estas se encontram perante um dilema, na medida em que aproximar-se da masculinidade, assumindo características que são normalmente atribuídas aos homens, nomeadamente no domínio da instrumentalidade, pode trazer-lhes vantagens em termos profissionais, mas significa contrariar as expectativas sociais relativamente ao género, sendo por isso consideradas menos femininas (Saavedra, Taveira, & Silva, 2010). A opção contrária também não é isenta de problemas, na medida em que assumir a sua feminilidade no contexto de trabalho significa, em muitos casos, a percepção por parte dos outros de que são menos competentes ou profissionais.

Estas raparigas em cursos superiores tipicamente masculinos apresentam, assim, um conjunto de estratégias para ultrapassarem as dificuldades identitárias e relacionais na participação num ambiente educacional e profissional tipicamente masculino. Em primeiro lugar, não há referência, por parte da maioria destas participantes, às dificuldades de inclusão nas profissões consideradas masculinas, questão que é também referida em trabalhos anteriores (Marques, 2011; Nogueira, 2009). Esta negação e relativização das dificuldades parecem surgir para que as capacidades destas raparigas sobressaiam. A demonstração de níveis elevados de competência, considerando-se, como referimos, diferentes das outras raparigas que escolhem cursos “fáceis”, alinha com esta ideia e servirá para contrariar as expectativas de insucesso. Neste sentido, estas participantes sentirão, provavelmente, que estão a enfrentar projectos profissionais que a maioria das pessoas consideraria improváveis e, mesmo, impossíveis de concretizar. Assim, sentirão que a melhor forma de lidar com a situação, será demonstrando confiança nas suas próprias capacidades, chegando a considerar-se especiais em relação às outras raparigas, e não demonstrando ou assumindo dificuldades e fragilidades (Marques, 2011).

Por outro lado, estas participantes parecem evitar a saliência de características que consideram ser femininas, provavelmente porque antecipam que essa será a melhor estratégia para “sobreviver” no mundo masculino. Este afastamento da feminilidade e conseqüente aproximação à masculinidade vai, provavelmente, limitar a formação de laços entre si mesmas. Com efeito, esta situação poderá despoletar dificuldades aquando da sua entrada nos ambientes profissionais masculinos, uma vez que não permite que estas participantes formem pólos comuns de interesse e de empoderamento entre si, ficando cada uma limitada aos seus recursos individuais para lidar com as exigências que, como vimos, uma ou outra acaba por antecipar. Na verdade, não se verifica nestas participantes qualquer inclinação para uma acção geradora de mudança (Marques, 2011; Nogueira, 2009).

A terceira e última forma de utilização deste discurso essencialista foi também verificada de forma exclusiva por um determinado grupo – alunas do curso secundário científico-humanístico tipicamente masculino – e caracteriza-se pela valorização daquilo que estas participantes consideram ser as grandes diferenças entre elas e os colegas rapazes, nomeadamente, a capacidade de organização (“Acho que temos mais capacidade de organizar. Enquanto que eles... não sei... não conseguem organizar tão bem o tempo... andam ali perdidos...”), de liderança (“...em todos os grupos em que há uma rapariga, essa rapariga é a coordenadora do grupo”), e de responsabilidade

(“Acho que nós temos aquele sentido de responsabilidade que eles ainda não têm.”). Estas participantes consideram estes atributos como ferramentas fundamentais para o sucesso num meio profissional masculino: “Acho que num mundo só de homens vamos marcar pela diferença!”. Ao contrário das alunas em cursos superiores masculinos, estas participantes, para além de não negarem a sua feminilidade, consideram-na uma vantagem competitiva perante as dificuldades que antecipam, ao entrar num mundo profissional tipicamente masculino. A diferenciação de perspectivas apresentadas poderá estar relacionada com o facto de se tratar de grupos de raparigas em níveis de ensino diferentes, havendo, assim, uma diferença temporal na aproximação à situação profissional em ambiente masculino. No entanto, posicionamentos semelhantes a estes foram identificados em outros estudos com alunas do ensino superior em ambientes masculinos (Saavedra et al., 2010).

Valorizando-se a si mesmas e às outras como mulheres, estas alunas do curso secundário tipicamente masculino podem também antecipar a formação de núcleos de apoio mútuo que poderão facilitar a sua entrada nos ambientes masculinos e mesmo contribuir para a saliência dos seus atributos, distintos dos masculinos, e de valor acrescentado, numa lógica de superioridade feminina. Esta perspectiva aproxima-se, portanto, da concepção feminista de valorização das diferenças e defesa das qualidades superiores das características femininas, apresentada por autoras como Carol Gilligan (1982).

Podemos, então, concluir que o discurso essencialista em relação à identidade de género limita as aspirações vocacionais e profissionais a uma relação directa e congruente entre o sexo do indivíduo e o tipo de ambiente profissional do ponto de vista do género. Mais ainda, quando esta congruência não é respeitada, este discurso essencialista coloca, sobretudo as raparigas, em situações de complexa resolução no que concerne à própria identidade de género, bem como o relacionamento com as colegas do mesmo sexo e com os colegas do sexo oposto.

Tema II – Escolhas e planos profissionais: A influência da classe social

O segundo conjunto de discursos identificados parece centrar-se no conceito de classe social e na sua influência nas escolhas e planos profissionais dos e das participantes, nomeadamente numa lógica de reprodução social entre gerações. Neste sentido, identificamos duas formas

distintas de utilização deste discurso pelos grupos que consideramos pertencerem a classes sociais mais e menos favorecidas.

O grupo de participantes do ensino secundário profissional², o qual consideramos, por comparação, mais provável pertencer a uma classe social mais desfavorecida, põe em evidência, ao longo do seu discurso, a ausência de controlo e de escolha nos seus projectos vocacionais, intimamente relacionadas com a ausência de referência a recursos que permitam uma devida exploração e planificação vocacionais (Inkson & Elkin, 2008). No que respeita as escolhas, alguns destes participantes fizeram-nas apenas com base na indicação de pessoas próximas: “Eu vim para aqui porque o meu primo andava aqui a estudar e eu gostei da escola, gostei do curso”, não havendo nem uma reflexão e ponderação adequadas sobre esta informação, nem o recurso a fontes de informação mais especializadas.

Na sequência da ausência de uma devida planificação, encontramos nos discursos dos participantes, planos profissionais pouco optimistas devido a questões do foro económico: “Agora faculdade, não me parece. Estou a pensar em começar logo a trabalhar, porque também já estou a começar a ficar farto de viver às custas dos meus pais. Eles também não têm assim muito dinheiro e custa-lhes sustentar-me, não é?”. Para alguns destes e destas participantes, o principal, e por vezes único objectivo profissional, é a estabilidade económica: “Eu daqui a dez anos gostava de ter um emprego fixo, se pudesse, que desse para me sustentar. Ir ao frigorífico e estar cheio. É o básico”. No entanto, outros e outras participantes estabelecem objectivos que vão para além do mero trabalho para se sustentarem, indicando a ambição de trabalharem numa área de preferência: “...ter um trabalho que goste...”. A análise deste conjunto de discursos permitiu observar ainda que, para alguns participantes, a continuação dos estudos não constitui uma opção (“Eu não quero estudar mais (...) estudar mais, não. Já chega!”), enquanto outros consideraram a possibilidade de continuação dos estudos, mas não como objectivo claramente definido: “...Eu estou assim um bocado indeciso entre continuar os estudos ou não”. Assim, sem os recursos e o apoio necessários, estes e estas participantes parecem não reunir as condições necessárias para alcançar ocupações com melhores remunerações e de prestígio mais elevado (Diemer & Ali, 2009). Estes e estas participantes parecem ter limitado as suas escolhas a um leque restrito de opções (Gottfredson, 1981), consonantes

² Em Portugal, o Ensino Profissional é, claramente, frequentado por estudantes pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas que não podem, não querem, ou não conseguem seguir estudos no Ensino Superior.

com as próprias baixas expectativas de autoeficácia (Lent, Brown, & Hackett, 2002), resultantes, provavelmente, de um percurso pautado pelo insucesso e falta de apoio: “Mas como não sou boa a muitas disciplinas achei que era melhor ir para um curso profissional...”.

Estes e estas participantes parecem, ainda, encarar o trabalho como um mero meio de sobrevivência económica, tal como verificado em estudos anteriores (Blustein et al., 2004; Philips, Blustein, Jobin-Davis, & White, 2002). Tal perspectiva, aliada às baixas expectativas de autoeficácia, poderá resultar das referidas barreiras às oportunidades educacionais e de trabalho (Coimbra & Fontaine, 2010). Atribuir um menor valor ao trabalho parece proteger estes e estas participantes dos danos causados por não alcançarem as tais ocupações melhor remuneradas e de elevado prestígio (Blustein, 2006; Blustein, McWhirter, & Perry, 2005; Saavedra et al., 2010).

Contudo, este posicionamento pode, de facto, ser entendido como sinónimo de baixo investimento, ou mais ainda, de desleixo (mesmo que motivado por condicionamentos externos), no que respeita ao percurso educacional, e colocar estes e estas participantes numa situação de penalização e conseqüente marginalização. Mesmo no que respeita ao apoio às escolhas vocacionais, estes e estas participantes não vão corresponder à perspectiva, que parece ainda prevalecer neste âmbito, sobre o papel dos interesses e das competências como factores determinantes destas escolhas vocacionais, o que poderá minar o sucesso e relevância do próprio processo de intervenção (Leong & Gupta, 2008; Nooman, Hall, & Blustein, 2007).

Os e as participantes dos cursos superiores e do ensino secundário científico-humanístico, os quais consideramos em termos comparativos, ser mais provável pertencerem a uma classe social mais favorecida, reproduz, também, a sua classe social de origem, mas de uma forma distinta do grupo anterior. Trata-se de um discurso consoante com o modelo, em Psicologia Vocacional, do ajustamento entre a pessoa e o meio (Holland, 1997). De facto, são os interesses [“Eu sempre quis matemática, nunca línguas (...) foi uma decisão mesmo fácil porque ciências foi a área que eu sempre gostei e línguas não” (aluno do curso superior tipicamente feminino)] e as competências [“Porque eu sempre demonstrei maior aptidão para as letras do que propriamente para as ciências” (aluna do curso superior tipicamente feminino)] os aspectos mais referidos quando estes e estas participantes descrevem a forma como fizeram as suas escolhas vocacionais. Além disso, alguns destes e destas participantes tiveram acesso a apoio especializado nesta matéria: “Também estive nas sessões de orientação e também me deu esta área, por isso não tive qualquer tipo

de problema” (aluna do curso secundário científico-humanístico tipicamente feminino).

Capazes de reflectirem sobre os seus próprios interesses e competências e com acesso à informação necessária acerca dos ambientes profissionais em causa, estes e estas jovens utilizaram, assim, um discurso que evidencia a forma como procuraram, aquando das suas escolhas, ambientes que permitissem a manifestação dos seus traços comportamentais. De acordo com as teorias da correspondência entre interesses vocacionais e contextos de trabalho (Holland, 1997), e se não tivermos em conta factores contextuais, quer os interesses, quer as competências (cognitivas) constituem traços que, uma vez avaliados, possuem suficiente estabilidade temporal, permitindo previsões de realização ao longo do tempo (Rounds & Tracey, 1990). Capazes de se autoavaliarem neste sentido, e sabendo que quanto maior o encaixe entre as características pessoais e as características do ambiente de trabalho, maior a probabilidade de sucesso (produtividade e satisfação) (Brown, 1990), estes participantes apresentam, assim, a convicção de uma implementação adequada do seu auto-conceito vocacional (Super, 1990) e o desenvolvimento de expectativas vocacionais elevadas, quer a curto e médio, quer a longo prazo: “...agora quero seguir direito, numa das melhores faculdades” (aluno do curso secundário científico-humanístico tipicamente feminino). Estes resultados confirmam as conclusões de outros estudos (Ashby & Schoon, 2010; Schoon & Polek, 2011), segundo os quais factores relacionados com o contexto familiar (oportunidades educacionais e de trabalho) influenciam as aspirações de carreira dos jovens e o próprio estatuto social adquirido em idade adulta.

Estes e estas participantes dos cursos superiores e secundários científico-humanísticos parecem, então, possuir os meios necessários para investirem na sua formação e atingirem, assim, ocupações bem remuneradas e de elevado prestígio, reproduzindo uma lógica de recursos e de oportunidades no domínio vocacional e ocupacional. Para eles e elas, o trabalho parece ocupar um lugar central nas suas vidas já que, além da sua função económica, o trabalho parece fazer parte da sua identidade, definindo o seu lugar na sociedade, tal como observado, de igual forma, em estudos prévios (Blustein et al., 2004; Philips et al., 2002). Na verdade, e ao contrário dos e das participantes das classes sociais mais desfavorecidas, estes e estas participantes parecem ter recebido da sua cultura económica (Liu, 2010), mensagens claras sobre a importância da acumulação de capital, sobretudo humano, para o sucesso pessoal e profissional. Tendo possibilidade de atingir as suas aspirações elevadas, estes e estas participantes não

vêm ameaçada a sua identidade social e podem, portanto, confirmar aquela que será, provavelmente, a perspectiva mais disseminada e mais valorizada na sociedade dos nossos dias e que atribui ao trabalho o poder de definir o valor pessoal de cada um e de cada uma, sendo, provavelmente, premiados e incluídos por esta confirmação.

Concluimos, portanto, que os diferentes discursos dos participantes de grupos mais e menos desfavorecidos sobre as suas escolhas e planos profissionais estão intimamente relacionadas com o diferente acesso a recursos e oportunidades educacionais e profissionais (Diemer & Ali, 2009), bem como com diferentes perspectivas acerca do valor e função do trabalho (Liu, 2001, 2010). Assim, parecem existir diferentes formas de reprodução social da classe social de origem, o que traz diferentes consequências para o ajustamento ao mundo de trabalho, e à sociedade em geral.

Conclusões

Assumimos como principal intenção deste trabalho contribuir para a compreensão do papel do contexto (género e classe social) no desenvolvimento da carreira, com base nos discursos recolhidos de jovens de diferentes níveis de ensino, sexos, ambientes educacionais do ponto de vista do género e classes sociais, sobre os diferentes significados que estes e estas atribuem às suas escolhas e planos profissionais.

Em primeiro lugar, este trabalho permitiu reforçar a convicção de que o género exerce um papel fundamental no planeamento das carreiras dos indivíduos. Aqui gostaríamos de destacar que as perspectivas das participantes em ambientes masculinos parecem ilustrar especificidades que devem ser estudadas também no futuro, no sentido de se desenvolverem intervenções, quer com estas jovens, quer com as entidades empregadoras. Na verdade, encontramos estudos que apontam direcções para a intervenção, a um nível preventivo, no que respeita à baixa representatividade de raparigas e mulheres nos domínios da ciência e da tecnologia e que passam pela promoção da discussão da própria problemática (Hazari, Sonnert, Sadler, & Shanahan, 2010). Na mesma linha, seria também importante trabalhar, junto das populações mais jovens e entidades formadoras, concepções sobre a identidade de género menos castradoras que a concepção essencialista, a qual parece ainda prevalecer.

O segundo tema identificado pôs em evidência o papel da classe social nas escolhas e planos profissionais dos e das participantes. A partir desta variável, os e as participantes deste estudo dividiram-se em dois grupos distintos, pelas diferentes formas como reproduziram as suas classes

sociais de origem. Esta distinção verificou-se, como vimos, quer a um nível objectivo (barreiras e oportunidades educacionais e de trabalho), quer a um nível subjectivo (significados atribuídos ao trabalho). Neste âmbito, parece-nos importante salientar o discurso utilizado pelos e pelas participantes dos cursos profissionais, que evidenciou as barreiras com que se deparam ao alcance de profissões bem remuneradas e de elevado prestígio, intimamente relacionadas com baixas expectativas e com a desvalorização do próprio trabalho. Parece-nos que o primeiro passo deveria consistir em levar os e as jovens e tomarem consciência desta problemática, embora seja fundamental continuar a realizar estudos com este tipo de população, de modo a informar intervenções psicoeducativas promocionais e preventivas (Blustein, Coutinho, Murphy, Backus, & Catraio, 2011; Saavedra et al., 2010).

Na verdade, discursos alternativos àqueles que circulam tradicionalmente no quotidiano, no seio de disciplinas como a Psicologia Vocacional, e na prática do aconselhamento da carreira, poderão facilitar um movimento que contrarie as estruturas de poder opressivas resultantes dos discursos actuais. Com efeito, dar voz às pessoas que têm sido tradicionalmente marginalizadas na sociedade, aliado à clarificação da tirania dos discursos tradicionais acerca da educação e do trabalho, oferece a oportunidade da entrada de discursos alternativos na Psicologia Vocacional (Goodman et al., 2004). A adopção de uma abordagem construcionista social, pode constituir a base para uma visão mais rica e contextualizada das carreiras, que irá captar com mais precisão o mundo real das pessoas, à medida que negociam tarefas de vida e responsabilidades (Blustein, 2006).

Terminamos o artigo referindo aquilo que serão, a nossa ver, algumas das limitações do trabalho realizado. Uma primeira limitação que importa referir prendeu-se com a realização de grupos focais, ao nível do ensino secundário, com participantes das mesmas turmas e que, portanto, se conhecem previamente. Este facto pode, realmente, interferir nas características da partilha de algumas perspectivas. Contudo, por questões logísticas e de negociação com as escolas participantes, não foi possível obter a participação dos alunos e alunas num outro formato. Uma outra questão tem a ver com o facto de ter sido difícil conseguir que alunos e alunas do ensino superior se disponibilizassem a participar num estudo que implicava abdicar de cerca de duas horas do seu tempo e, mesmo depois de conseguirmos esta participação foi também difícil conciliar todas as disponibilidades. Assim, vimo-nos forçadas a considerar de forma indiscriminada, no que se refere ao ano, os e as participantes do ensino superior. Outro aspecto, tem a ver com a

ausência de questões que permitissem que os e as participantes se comparassem com outros grupos ou mesmo a realização de grupos focais com elementos de grupos

diferentes, o que poderia enriquecer a discussão e evidenciar mais as questões relacionadas com as dinâmicas de poder.

Referências

- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Ashby J., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of aspirations, ambition and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350-360. doi:10.1016/j.jvb.2010.06.006
- Betz, N. E. (1994). Basic issues and concepts in career counseling for women. W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling for women* (pp. 1-41). New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bimrose, J. (2008). Guidance for girls and women. In J. A. Athanasou & R. Esbroek (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 375-404). New York, NY: Springer Publishing.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counselling, and public policy*. London, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L., Coutinho, M. T. N., Murphy, K. A., Backus F., & Catraio, C. (2011). Self and social class in career theory and practice. In P. J. Hartung & L. M. Subich (Eds.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (pp. 213-229). Washington DC: American Psychological Association.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist*, 33(2), 141-179. doi:10.1177/0011000004272268
- Blustein, D. L., Schultheiss, D. E. P., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 64(3), 423-440. doi:10.1016/j.jvb.2003.12.008
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, D. (1990). Trait and factor theory. In D. Brown & S. L. Brook (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 13-36). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2010). Será que sou capaz?: Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do nono ano. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 5-22.
- Connell, R. (1987). *Gender and power*. Cambridge, England: Polity Press.
- Diemer, M. A., & Ali, S. R. (2009). Integrating social class into vocational psychology: Theory and practice implications. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 247-265. doi:10.1177/1069072708330462
- Direcção-Geral do Ensino Superior. (2008). *Candidatura ao ensino superior: Colocações*. Recuperado de <http://www.dges.mctes.pt/coloc/2008/>
- Faulkner, W. (2009). Doing gender in engineering workplace cultures. II. Gender in/authenticity and the in/visibility paradox. *Engineering Studies*, 1(3), 169-189. doi:10.1080/19378620903225059
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793-837. doi:10.1177/0011000004268802
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545-577. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In J. A. Athanasou & R. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 187-208). New York, NY: Springer Publishing.
- Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M. C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 978-1003. doi:10.1002/tea.20363
- Herr, E. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. In J. A. Athanasou & R. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 45-94). New York, NY: Springer Publishing.

- Holland, J. H. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Inkson, K., & Elkin, G. (2008). Landscape with travellers: The context of careers in developed nations. In J. A. Athanasou & R. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 69-94). New York, NY: Springer Publishing.
- Kvande, E. (1999). 'In the belly of the beast': Constructing femininities in engineering organizations. *European Journal of Women's Studies*, 6(3), 305-328. doi:10.1177/135050689900600304
- Lent, R., Brown, D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Leong, F. T. L., & Gupta, A. (2008). Theories in cross-cultural contexts. In J. A. Athanasou & R. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 227-245). New York, NY: Springer Publishing.
- Liu, W. M. (2001). Expanding our understanding of multiculturalism: Developing a social class worldview model. In B. P. Pope-Davis & H. L. K. Coleman (Eds.), *The intersection of race, class, and gender in counseling psychology* (pp. 127-170). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, W. M. (2010). *Social class and classism in the helping professions: Research, theory and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Marques, A. M. (2011). *Profissões masculinas: Discursos e resistências*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morgan, C., Isaac, J. D., & Sansone, C. (2004). The role of interest in understanding the career choices of female and male college students. *Sex Roles*, 44(5/6), 295-320. doi:10.1023/A:1010929600004
- Nogueira, C. (2009). Women in positions of power in Portugal: Contradictory positions and discourses. *Journal of Women, Politics & Policy*, 30(1), 70-88. doi:10.1080/15544770802367804
- Noonan, A. E., Hall, G., & Blustein, D. (2007). Urban adolescents' experience of social class in relationships at work. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 542-560. doi:10.1016/j.jvb.2007.01.005
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York, NY: Free Press.
- Peterson, H. (2010). The gendered construction of technical self-confidence: Women's negotiated positions in male-dominated, technical work settings. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 2(1), 65-88.
- Philips, S. D., Blustein, D. L., Kevin, J. D., & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 202-216. doi:10.1006/jvbe.2001.1853
- Rasmussen, B. (2004). Between endless needs and limited resources: The gendered construction of a greedy organization. *Gender, Work and Organization*, 5(11), 506-525. doi:10.1111/j.1468-0432.2004.00245.x
- Rounds, J. B., & Tracey, T. J. (1990). From trait-and-factor to person-environment fit counseling: Theory and process. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 1-44). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saavedra, L. (1997). Assistentes sociais, engenheiras e taxistas: Uma análise de estereótipos de gênero. *Revista de Educação*, 4(2), 93-105.
- Saavedra, L. (2001). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de fracasso: Gênero e classe social na escola* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade do Minho: Braga, Portugal.
- Saavedra, L., Faria, L., Silva, A. D., Araújo, A., Vieira, C. M., Taveira, M. C., . . . Brito, A. (2010, Outubro). *Gendered images of relationships with boys in female engineering students: Issues of masculinity and femininity*. Comunicação oral apresentada na Conferência Internacional Beyond the leakypipeline: Challenges for research on gender and science, Bruxelas.
- Saavedra, L., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (2010). A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Factores explicativos e pistas para a intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 49-59.
- Schoon, I., & Polek, E. (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 210-217. doi:10.1177/0165025411398183
- Skelton, C. (2012). Men, teachers and the "feminised" primary school: A review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19. doi:10.1080/00131911.2011.616634
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & S. L. Brook (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Vieira, C. C. (2006). *É menino ou menina? Gênero e educação em contexto familiar*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

- Williams, C. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social Problems*, 39(3), 253-267. doi:10.2307/3096961
- Williams, C. (1995). *Still a man's world: Men who do “women's work”*. London, England: University of California Press.
- Willig, C. (2008). Discourse analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 159-183). London, England: Sage.

Recebido 15/02/2013
1ª Revisão 07/06/2013
2ª Revisão 06/08/2013
Aceite Final 11/08/2013

Sobre as autoras

Sara Ferreira é doutora em Psicologia Vocacional, pela Universidade do Minho. É actualmente coordenadora de uma associação de desenvolvimento local. Os seus principais interesses de investigação centram-se no papel do género e da classe social nas escolhas e planeamento de carreira.

Luísa Saavedra é doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. É actualmente Professora Auxiliar da Escola de Psicologia da mesma Instituição. Dedicou-se aos estudos de género desde 1995.

Maria do Céu Taveira é docente, Professora Auxiliar, do Departamento de Psicologia Aplicada, da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, e coordenadora da linha de investigação Desenvolvimento vocacional e aconselhamento, no Centro de Investigação em Psicologia da mesma universidade. Os seus interesses de investigação actuais são a exploração vocacional, as transições e adaptação à carreira, a eficácia das intervenções vocacionais e a orientação com populações específicas.

Alexandra M. Araújo, doutora em Psicologia, é actualmente pesquisadora em pós-doutoramento, com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal (SFRH/BPD/85856/2012), no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, dedicando-se ao estudo da adaptação académica de estudantes universitários.