



# Motivação e diferenças entre rapazes e raparigas nas escolhas vocacionais

Ane Marie Fontaine\*

O princípio da igualdade de oportunidades educativas para rapazes e raparigas é um objectivo que recolhe um largo consenso por parte de todas as forças políticas e se reflecte ao nível de adopção de normas de orientação globais e de acções concretas.

Um primeiro grupo de medidas pretende garantir o acesso a condições materiais por parte de alunos de ambos os sexos, baseando-se sobre a convicção de que a sua influência sobre o desenvolvimento dos rapazes e das raparigas será necessariamente idêntica. Assim, ambos os sexos têm igual acesso à educação, igual liberdade na escolha de opções ou áreas de ensino e, através da institucionalização da co-educação, têm acesso aos mesmos programas, ensinados pelos mesmos professores, utilizando os mesmos manuais escolares, etc.. Contudo, continuam-se a observar diferenças importantes quanto à presença dos alunos em determinadas áreas vocacionais. De facto, a área Científico-Tecnológica é escolhida essencialmente por alunos do sexo masculino, enquanto que a área Humanística é prioritariamente frequentada por alunos do sexo feminino.

Assim, para contrariar esta tendência, um segundo grupo de medidas pretende aumentar o poder atractivo de certos domínios, tradicionalmente evitados ou rejeitados por um ou outro sexo. Neste quadro se inserem os programas que pretendem interessar as raparigas pelas novas tecnologias, por exemplo, ou os rapazes por profissões ligadas à educação de crianças.

Apesar destes esforços, as diferenças na orientação vocacional são nítidas e importantes. As raparigas tendem

menos a prosseguir estudos em vias de ensino mais prestigiadas, e, na vida profissional, concentram-se nos níveis mais baixos da estrutura profissional.

Esta subvalorização feminina é tanto mais curiosa quanto sabemos que não existem diferenças de capacidade intelectual média entre homens e mulheres (Halpern, 1986), que as raparigas são geralmente mais estudiosas e aplicadas do que os rapazes e trabalham mais facilmente sob orientação do adulto, que não se observam diferenças nos resultados escolares médios entre rapazes e raparigas e, quando tais diferenças aparecem, manifestam-se a favor das raparigas.

Podemos concluir que não se observam discriminações óbvias no sistema de ensino nem diferenças intelectuais globais susceptíveis de justificar e explicar as diferenças na orientação escolar e no sucesso profissional das mulheres.

Por esta razão, a situação dos alunos de ambos os sexos no contexto escolar será aqui analisada uma perspectiva motivacional. No entanto, a motivação como aspecto dinâmico da acção é um

conceito extremamente amplo e multifacetado susceptível de cobrir realidades bastante diferentes. Este artigo, sem pretensão de exaustividade, tentará especificar algumas facetas destas realidades e analisar alguns dos processos susceptíveis de sustentar as diferenças de atitudes e comportamentos dos rapazes e raparigas no domínio vocacional. Com efeito, considera-se que tais diferenças são resultado dum processo de desenvolvimento diferencial que se constrói progressivamente ao longo da existência. As diferenças de atitudes e comportamento formam-se no decorrer de interacções sociais cujas modalidades dependem, pelo menos parcialmente, de representações sociais mais amplas em confronto com realidades nem sempre idênticas.

A análise da situação escolar a seguir apresentada não é a única possível ou pertinente. Baseia-se sobre resultados de observações e de estudos empíricos realizados quer em situação laboratorial, quer no contexto escolar. Tais observações e estudos, foram contudo, realizados, na sua maioria noutros con-

*Não existem diferenças de capacidade intelectual média entre homens e mulheres.*



FOTO: DOLORES ALFAIANTE

textos culturais. As afirmações apresentadas não são de modo nenhum indiscutíveis. Apesar de parecerem pertinentes, devem ser testadas no contexto cultural português. Este artigo limita-se, portanto, a apresentar pistas que, conjuntamente com outras parecem úteis na procura de determinantes das diferenças de sexo na orientação vocacional. Sem tentar abranger toda a complexidade do campo de estudo, este artigo começará por evidenciar diferenças possíveis na maneira de rapazes e raparigas se situarem face às tarefas

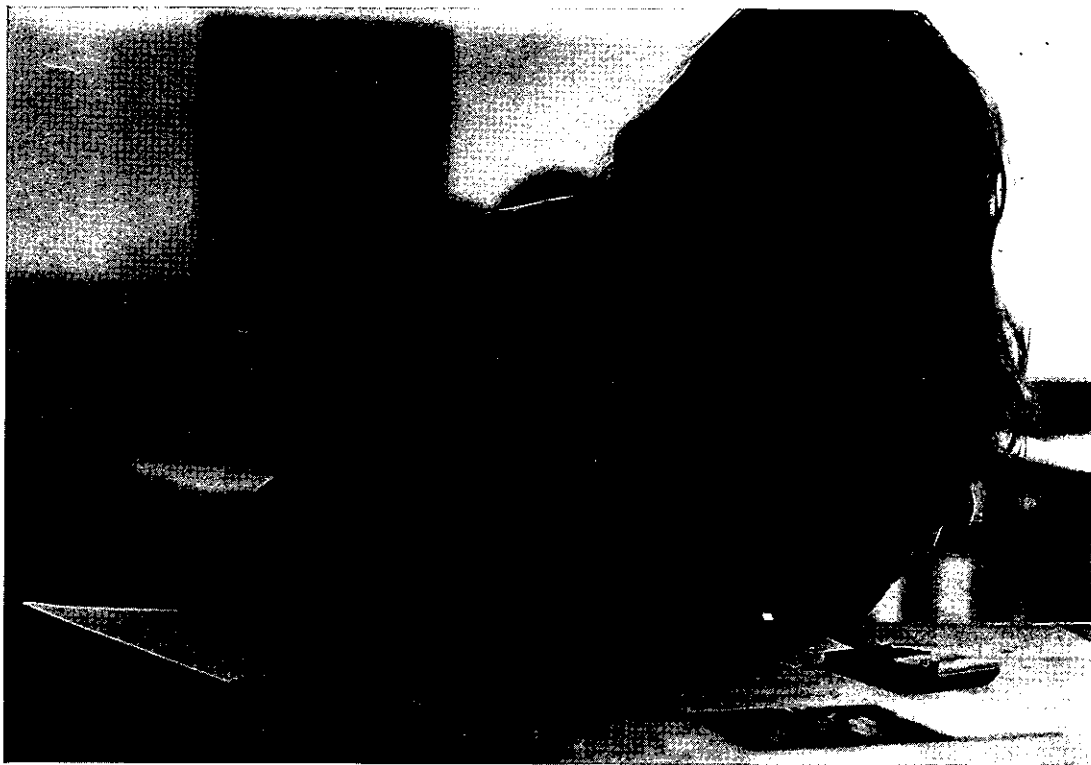
de realização no contexto escolar, para, depois, analisar determinados aspectos da realidade social e escolar que possam ajudar a compreender a razão do aparecimento de tais diferenças e, finalmente, antecipar algumas das consequências prováveis desta diferenciação.

### Situações de realização

#### *A importância do fracasso*

Para poder avançar na análise do fenómeno da adaptação escolar e das vicissitudes ligadas à realização escolar, parece necessário reassumir o «fracasso» tanto ao nível da sua existência como da sua frequência e importância para o desenvolvimento do aluno. O termo fracasso parece ter sido banido da linguagem escolar: fala-se de dificuldades escolares, eventualmente de insucesso escolar, que deve ser combatido, raramente de fracasso. A eliminação do termo «fracasso» torna ainda mais dramática e vergonhosa a sua manifestação. Na escola, o sucesso é valorizado e recompensado enquanto o fracasso e quem fracassa é desprezado.

Ora as experiências de fracasso pontuais, ou habituais, sectoriais ou gerais, objectivas ou subjectivas, fazem parte da experiência quotidiana da esmagadora maioria dos alunos. Saber lidar com essas situações de fracasso, superar obstáculos e dificuldades parece



*As situações de avaliação geram maior ansiedade nas raparigas.*

FOTO: VITOR FIGUEIRAS

essencial para a manutenção do aluno na rede escolar e para a potencialização a médio e longo prazo, em termos sociais e profissionais, da formação adquirida neste contexto. Depende da capacidade do aluno em aceitar o risco do fracasso: quem é incapaz de aceitar tal risco evitará as situações novas e desafiadoras que permitem maiores aprendizagens e estimulam o desenvolvimento, implicam tal risco.

Uma das diferenças psicológicas entre rapazes e raparigas, relevante para a questão da orientação escolar e profissional, não será precisamente a diferença de capacidade em superar as situações de fracasso e em aceitar o risco do fracasso?

#### *Padrões de persistência e de desistência*

A partir da análise dos comportamentos e das verbalizações de crianças confrontadas com situações de fracasso foram evidenciados dois padrões distintos com características comportamentais, cognitivas e afectivas: o padrão de desistência e o padrão de persistência (Dweck, 1986). Os alunos que adoptam um padrão de desistência consideram que o fracasso é a prova evidente da sua incompetência, têm tendência a generalizar esta incompetência a outras situações, estão preocupados com o julgamento dos outros a seu respeito, exprimem desânimo, auto-desvaloriza-

ção e afectos negativos.

Pelo contrário, os alunos que adoptam um padrão de persistência consideram que o fracasso é a prova de não terem utilizado as estratégias adequadas para realizar a tarefa e devem analisar melhor as características desta tarefa que a distinguem das outras em que tenham obtido melhores resultados. Não estão preocupados com o julgamento dos outros, mas centram a sua atenção em elementos da situação que permitem elaborar novas estratégias de resolução do problema. Lembram-se de experiências anteriores positivas, utilizam um discurso de auto-encorajamento que os incita a controlar as suas emoções e fornece instruções para orientar a acção.

Ora, constata-se que as raparigas, mesmo as mais brilhantes, adoptam mais frequentemente que os rapazes, um padrão de desistência. Os sucessos anteriores, mesmo frequentes, não as parecem proteger quando se confrontam com dificuldades ou obstáculos: sentem-se incompetentes e envergonhadas por o ser.

Estudos recentes realizados com alunos do nosso ensino preparatório e secundário indicam que as raparigas são mais ansiosas que os rapazes na situação escolar e mais especialmente na situação de avaliação (Fontaine, 1990). Estes resultados corroboram os de estudos realizados noutros contextos culturais que relatam que as raparigas desvalo-



FOTO: VITOR FIGUEIRAS

*As boas notas dos rapazes são justificadas pela inteligência.*

rizam mais facilmente as suas realizações, explicam mais frequentemente os seus fracassos com a sua própria incompetência e raramente se consideram inteiramente responsáveis dos seus sucessos ou justificam-nos mais a partir do esforço investido do que a partir da competência manifestada. Os rapazes têm tendência, pelo contrário, a sobre-avaliar os seus resultados, a não assumir a responsabilidade dos fracassos e a explicar os sucessos a partir da competência própria.

Se estes diferentes padrões comportamentais são o resultado dum processo de construção progressiva, é útil tentar evidenciar o que, nas relações sociais e nas representações colectivas, seria responsável, pelo menos parcialmente, por esta diferenciação.

#### Influência do contexto escolar

Apesar da importância incontestável dos outros contextos de socialização na construção dessas diferenças, a análise limitar-se-à aqui ao quadro escolar e, mais especificamente, à relação pedagógica, professor-aluno. Diferenças subtis existem na maneira dos professores interagirem com rapazes e raparigas, diferenças raramente consciencializadas e que se manifestam apesar da convicção e do desejo do professor tratar igualmente alunos de ambos os sexos. Traduzem a reacção do professor a comportamentos diferentes dos alunos e das alunas, em função de representações sociais das características psi-

cológicas e dos papéis próprios a cada sexo. A análise dessas diferenças de interacção fornece elementos importantes para compreensão da adopção de padrões de realização distintos por rapazes e raparigas. É óbvio que os processos aqui descritos correspondem a tendências gerais observadas que admitem a existência de numerosas excepções. Podem, contudo, constituir pistas para reflexão no campo pedagógico.

Na sala de aula, os rapazes são em geral mais indisciplinados que as raparigas, apresentam mais frequentemente problemas comportamentais, são menos estudiosos, menos atentos e menos cuidadosos na apresentação dos seus trabalhos. As raparigas, pelo contrário, são alunas aplicadas, conscienciosas, trabalhadoras, dóceis e que seguem mais facilmente as orientações do adulto. Manifestam mais frequentemente ansiedade e são consideradas mais frágeis emocionalmente.

#### *Críticas e elogios*

Neste quadro, os rapazes serão alvos de mais críticas por parte dos professores, críticas incidindo essencialmente sobre aspectos comportamentais (Parson, Kaczala & Meece, 1982). Os seus fracos resultados serão explicados pela falta de atenção e empenhamento na realização das tarefas escolares. Tal explicação não parece pertinente para as raparigas aplicadas e esforçadas: os professores atribuirão os fracassos das raparigas mais a limitações intelectuais no domínio específico. Estas interpre-

tações diferentes do fracasso dos rapazes e raparigas protege mais a auto-estima dos primeiros do que das segundas. O facto das críticas recebidas pelos rapazes serem mais frequentes e incidirem essencialmente sobre características comportamentais e não intelectuais, reduzirá o impacto das críticas centradas sobre aspectos académicos. Serão interpretados pelo próprio aluno em termos relacionais e não como expressão duma avaliação pertinente do seu nível de realização académica. Tal percepção tem um efeito protector sobre a imagem de si próprio do rapaz. A rapariga, alvo de menos críticas, acredita na pertinência das observações dos professores com quem mantém uma boa relação. Visto a maioria das críticas incidirem sobre a qualidade da realização, este aspecto será focalizado e tal percepção abalará mais facilmente a imagem que tem de si própria.

Os desafios, pelo contrário, são mais indiferenciados nas raparigas do que nos rapazes, na medida em que incidem tanto nas características comportamentais como na realização académica para as primeiras, enquanto que, para os segundos, estão mais focalizados na realização académica. Os bons resultados escolares dos rapazes dificilmente podem ser explicados a partir de características comportamentais (aplicação, atenção) e serão justificados pelas suas qualidades intelectuais. A aplicação, docilidade e esforço da rapariga parecem suficientes para explicar os seus resultados, sem fazer apelo a competências intelectuais notáveis. Assim os

*feedback* relativos aos sucessos reforçarão a auto-estima e a confiança nas suas potencialidades intelectuais mais no rapaz do que na rapariga.

Isto não significa que os professores teriam uma atitude *a priori* negativa com as raparigas. Pelo contrário, têm tendência a ajudá-las mais, a apoiá-las, a encorajá-las mais do que os rapazes e mesmo, nesta linha, a reforçar mais os seus sucessos em tarefas relativamente fáceis. Paradoxalmente, tais atitudes, pela mensagem implícita que transmitem, reforçam ainda mais a falta de confiança em si próprias das raparigas. Com efeito, transmitem a ideia que estas não poderiam ter evitado o acontecimento que suscita desânimo, que não conseguiriam ultrapassar as dificuldades sem ajuda, e que, devido às suas limitações, o sucesso numa tarefa fácil pode ser considerado um óptimo resultado.

#### **Mudanças de docentes e de disciplinas**

As diferenças nas interpretações das críticas por parte dos alunos vão ter consequências diferentes no sistema de ensino actual que se caracteriza pela mudança anual de docentes e a mudança, menos frequente, de disciplinas no decorrer da escolaridade.

A mudança anual do docente, para os rapazes que interpretam as críticas em termos de incompatibilidades com o docente, abre novas esperanças em termos de melhoria dos resultados. Tal interpretação abre perspectivas em termos da probabilidade de sucesso do investimento do aluno no início de cada ano. A interpretação das raparigas das mesmas críticas como indicadores da limitação da capacidade no domínio, não justifica um aumento do investimento com a mudança de docente, mas sim com mudanças de disciplinas, menos frequentes. Além disso, os sucessos associados a aspectos comportamentais apreciados por determinados docentes, podem ser vistos como mais instáveis com a mudança anual de docente. Assim, uma situação objectiva idêntica pode ter efeitos motivacionais diferentes conforme a interpretação subjectiva de cada um.

As situações de competição num sistema que valoriza a co-educação é outro exemplo do mesmo tipo de fenómeno. Constatou-se que as raparigas que estiveram em competição com colegas masculinos num domínio considerado estereotipicamente masculino (tecnologia, por exemplo), têm frequentemente

resultados inferiores àqueles que obtêm em situação competitiva com colegas exclusivamente femininos, ou em situação não competitiva (Horner, 1975; Sassen, 1980). Este fenómeno foi interpretado em termos de medo do sucesso feminino que se manifesta sobretudo no fim da adolescência. Traduz um conflito entre um desejo do sucesso da rapariga e o medo da rejeição social a este sucesso. Refere-se a estereótipos sociais que apresentam a rapariga demasiado inteligente, brilhante e bem sucedida como parceira menos atraente para o outro sexo, sobretudo se as suas competências se manifestam em domínios tradicionalmente masculinos. As raparigas serão tentadas a baixar os seus níveis de realização nestes domínios, sobretudo se há possibilidade de comparação com resultados masculinos, a fim de salvaguardar a sua imagem de feminilidade.

Em suma, a relação professor-aluno e a estrutura da escolaridade parecem reforçar mais a confiança dos rapazes nas suas possibilidades de sucesso do que a das raparigas. Estas abordarão com maior apreensão as situações novas, difíceis, desafiadoras. Qualquer fracasso reforçará a sua falta de confiança e elas apresentarão mais frequentemente um padrão de desistência nesta situação.

#### **Consequências na escolha vocacional**

As consequências da adopção de um ou outro padrão de realização

manifestar-se-ão sobretudo na selecção de opções escolares e profissionais.

Logicamente, os sujeitos com padrão de desistência terão tendência a seleccionar tarefas que implicam menor risco de fracasso. Preocupam-se com a avaliação dos outros e não querem parecer incompetentes. A tarefa «ideal» para alcançar tal objectivo será uma tarefa subjectivamente fácil e normativamente difícil, ou seja, uma tarefa que o aluno saiba realizar com facilidade visto já possuir as competências exigidas, embora esta tarefa seja considerada pelos outros difícil. O risco de fracasso é reduzido e o sujeito transmite uma imagem de competência positiva. No entanto, a realização desta tarefa não permitirá a aquisição de novas competências por parte do aluno. Os sujeitos com padrões de persistência não se preocupam com a imagem transmitida aos outros quando realizam uma tarefa. Pouco abalados pelos fracassos pontuais em termos de auto-estima, não sentem a necessidade de os evitar. Preferem as tarefas que permitem descobrir algo de novo, adquirir novas competências, mesmo se estas implicam maior risco de fracasso, hesitações e dúvidas nas primeiras tentativas de realização. As raparigas, mais frequentemente do que os rapazes, tentarão evitar este tipo de situação, quando tiverem possibilidade de escolha.

No domínio escolar, a matemática é um exemplo paradigmático deste tipo de tarefa (Licht & Dweck, 1984; Meece *et al*, 1982). Permite aprendizagens novas



**Situações novas e difíceis... é com eles!**

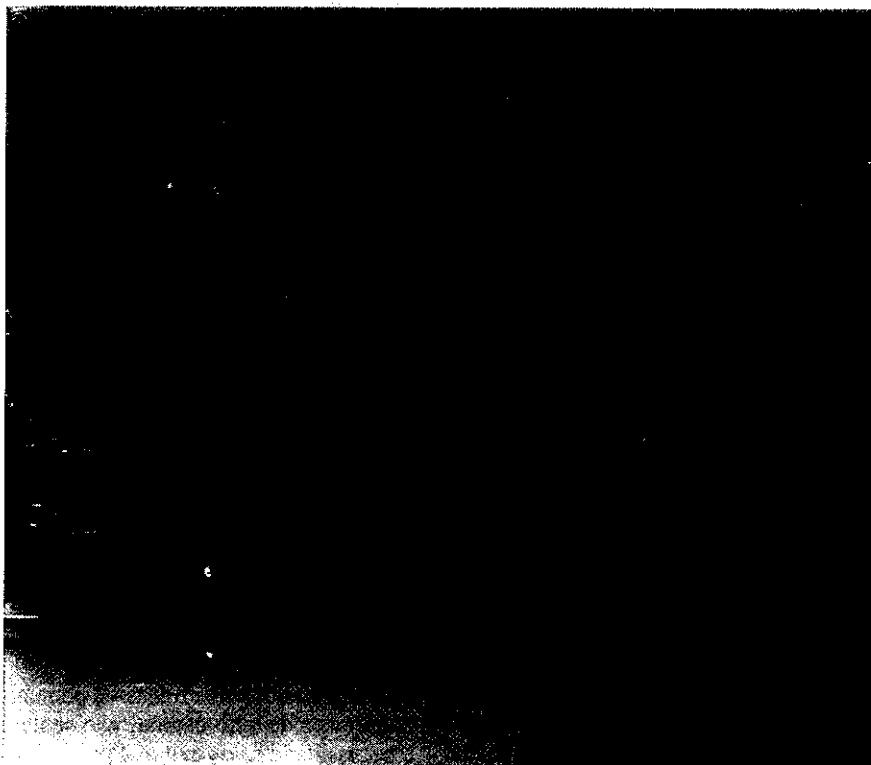


FOTO: VITOR FIGUEIRAS

A Matemática atrai indivíduos com padrão de persistência.

e diversificadas mas implica dificuldades, obstáculos e hesitações regulares. Com efeito, esta disciplina está dividida em diferentes capítulos relativamente independentes (álgebra, geometria, trigonometria ...). Cada capítulo exige a aquisição de competências distintas e relativamente novas. A aquisição eficaz de competências do capítulo anterior não fornece bases sólidas nem fornece garantias quanto à aquisição das novas competências. Cada mudança de capítulo exige a exploração de um novo domínio, a aquisição de novas competências e o confronto com dificuldades iniciais, obstáculos e, inevitavelmente, fracasso. Este tipo de domínio é extremamente ansiogénico para os sujeitos com padrão de desistência muito abalados por qualquer fracasso, mas é atractivo para aqueles com padrão de persistência que pretendam adquirir novas competências. Isto poderia explicar o facto dum menor número de raparigas escolherem opções que implicam uma formação elevada em matemática.

As «letras» pelo contrário apresentam um esquema de aprendizagem mais progressivo. Os vários capítulos não são estanques e as competências adquiridas em capítulos anteriores constituem uma base sólida para o desenvolvimento de aprendizagens futuras. Por si só asseguram um nível de sucesso razoável que poderá ser melhorado. Este tipo de escolha é aparentemente mais securi-

zante para alunos mais facilmente abalados pelo fracasso e será pois mais frequentemente escolhido pelas raparigas.

Constata-se que as escolhas diferenciadas correspondem a estratégias de protecção da auto-estima e de reforço do sujeito nas suas competências. Ilustrados no domínio escolar, também se manifestam no domínio profissional. Uma ocupação mais elevada na hierarquia profissional implica maiores riscos do que uma função mais subalterna. A análise destes aspectos ultrapassa contudo o âmbito deste artigo.

Em conclusão, a maneira de lidar com as situações de fracasso, frequentes em qualquer processo de aprendizagem e aspecto inerente à situação escolar, parece ser um factor importante na escolha de opções escolares e profissionais. As opções consideradas mais desafiadoras, que implicam maiores possibilidades de aprendizagem mas também maior risco de fracasso, serão escolhidas preferencialmente por sujeitos que ultrapassam facilmente tais fracassos, enquanto outras mais seguras serão escolhidas por aqueles facilmente abalados por experiências de fracasso. Constata-se que os rapazes, mais frequentemente do que as raparigas, não deixam o fracasso abalar a confiança em si próprio.

Algumas características da situação escolar, associadas quer às relações professores-alunos quer à organização

do ensino, estimulam o desenvolvimento diferencial dos padrões de comportamento adoptados por rapazes e raparigas quando se confrontam com obstáculos e dificuldades. As características da situação escolar não são independentes das representações sociais mais amplas que as apoiam e as orientam.

Sem afirmar que os elementos analisados sejam os únicos responsáveis pelas diferenças, podem ajudar porém a compreender tanto as diferenças entre rapazes e raparigas na procura e aceitação de desafios e nas escolhas escolares e profissionais, assim como, eventualmente, a concentração das mulheres nos níveis mais baixos da estrutura profissional. Assim, esta análise pode oferecer algumas pistas úteis não só para uma melhor compreensão da situação dos rapazes e raparigas na escola como para a intervenção visando a desenvolver, nos sujeitos que ainda não as possuem, competências para resistir às situações de fracasso e estratégias para ultrapassar as dificuldades.

\* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

#### BIBLIOGRAFIA

- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 10, 1040-1048.
- FONTAINE, A. M. (1990). *Motivation pour la Réussite Scolaire*. Lisboa: INIC.
- HALPERN, D. F. (1986). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. Hillsdale: Erlbaum.
- HORNER, M. S. (1975). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. In M. Mednick, S. Tangri & L. Hoffman (Eds.). *Women and Achievement*. New York: Wiley, 206-220.
- LICHT, B. G. & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: the interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- MEECE, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M., Goff, S. B. & Futtermen, R. (1982). Sex differences in math achievement: toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91, 324-348.
- PARSONS J. E., Kaczala, C. M. & Meece, J. L. (1982). Socialization of classroom attitudes and beliefs: classroom influences. *Child Development*, 53, 322-339.
- SASSEN, G. (1980). Success anxiety in women: a construct interpretation of its source and significance. *Harvard Educational Review*, 50, 13-24.