



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/FPCE 2017

**O papel da família no ajustamento académico em percursos com predominância de género**

Inês Filipa Novo Galvão (e-mail: idoneeus@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria São João Brêda

## **O papel da família no ajustamento académico em percursos com predominância de género**

### **Resumo**

À luz do Modelo de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner, a família faz parte do microsistema de cada indivíduo, sendo um dos mais significativos contextos que influenciam o desenvolvimento.

É dentro deste contexto que começam a ser transmitidos os estereótipos associados aos papéis de género, os quais mais tarde na vida podem surgir relacionados com escolhas mais ou menos típicas de carreira.

O apoio da família surge na literatura como essencial ao longo do ciclo de vida, e especificamente no processo de decisão e implementação de comportamentos relacionados com o percurso profissional, exercendo a sua influência por diversas vias. Por exemplo, o estilo educativo parental (autoritário, autoritativo ou permissivo), pode tomar a forma de recurso ou obstáculo.

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender as influências familiares na escolha de carreiras atípicas atendendo ao género. Realizou-se um estudo piloto, utilizando três instrumentos: o Questionário sobre as Influências na Escolha de Carreira (QIEC), o Questionário das Vivências Académicas (QVA) e um Questionário de Autoridade Parental (PAQ). Participaram 28 estudantes de todo o país a frequentar o ensino superior na área da educação e engenharia, categorizados em quatro grupos, como tendo efetuado uma escolha típica ou atípica de acordo a literatura e o seu género. O estudo piloto visou ensaiar um conjunto de procedimentos de descrição e de análise preparatórias, para comparação dos grupos, e dentro destes, das relações entre as variáveis familiares e de apoio parental e as vivências académicas em diversas dimensões.

Palavras-chave: Escolha de carreira, família, género, ajustamento académico, estilos parentais

## **The role of family variables in the academic adjustment of students in courses with gender predominance**

### **Abstract**

In the context of Bronfenbrenner's Ecological Development Model, family is part of each individual microsystem, being one of the most significant contexts influencing development.

It is within this context that gender role-related stereotypes are firstly transmitted, and later in life may arise associated with more or less typical career choices.

Family support appears, in the literature, as an essential asset throughout the life cycle, having particular impact on decision-making process and on the implementation of behaviours related to career paths, exerting its influence through several ways. For instance, parental educational style (authoritarian, authoritative or permissive), might act as a resource or as an obstacle.

The general objective of this dissertation was to understand family influences in the choice of atypical academic paths, attending to gender. This was a pilot study, employing three instruments: the Influences in Career Choices Questionnaire (QIEC), the Academic Experiences Questionnaire – short version (QVAr) and a Parental Authority Questionnaire (PAQ). Twenty-eight Portuguese students enrolled in higher education courses in the area of education and engineering participated, and were classified in four groups, depending on having made a typical or atypical choice according to the literature and their gender. The specific goal of the pilot study was to experiment and evaluate a number of procedures to describe and compare the created groups and specifically the relation between family and parental support variables, and academic adjustment variables.

**Keywords:** Career choices, family, gender, academic adjustment, parenting styles

## **Agradecimentos**

Este trabalho não seria possível sem o acompanhamento, orientações, compreensão e paciência da Professora Doutora Maria São João Breda.

Aos estudantes que colaboraram no estudo, agradeço a disponibilidade em participar.

Agradeço ainda à minha família e ao meu namorado Pedro pelo permanente incentivo e apoio.

Não poderia esquecer todos os amigos e aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho.

## Índice

Resumo .....	2
Abstract.....	3
Introdução .....	7
I - Enquadramento conceptual .....	8
1. Parentalidade .....	8
1.1 Conceptualização .....	8
1.2 Estilos Educativos Parentais .....	9
2. Desenvolvimento Vocacional e Escolha de Carreira:.....	10
2.1 Conceptualização .....	10
2.2. Influências Familiares na escolha de carreira .....	11
2.3 Influências Parentais no Desenvolvimento de Carreira .....	12
3. Escolha de Carreira e Escolhas Atípicas em Relação ao Género .....	13
3.1 Escolhas atípicas quanto ao género: Complexidades e Barreiras ...	13
3.2 Apoio familiar nas escolhas atípicas quanto ao género .....	16
II - Objetivos.....	16
III - Metodologia.....	19
1. Amostra .....	19
2. Instrumentos .....	19
3. Procedimentos .....	20
IV – Resultados e Discussão.....	21
1. <i>Ensaio de caracterização socioeconómica e socioprofissional das famílias mediante o Questionário sobre as Influências na Escolha de Carreira (QIEC)</i> .....	21
2. <i>Ensaio de procedimento de caracterização dos motivos da escolha do curso, da consistência das escolhas alternativas, e existência ou ausência de influências familiares reconhecidas</i> .....	23
3. <i>Ensaio de caracterização da qualidade da relação estabelecida com diversos atores da instituição / curso</i> .....	25
4. <i>Ensaio de caracterização dos apoios recebidos de fontes familiares e institucionais, e das percepções de atitudes e apoios familiares proximidade relacional, aceitação parental da escolha do curso e curso ideal para o(a) filho(a)</i> .....	25
5. <i>Ensaio de análise da identificação com Narrativas de Individuação</i> .....	28
6. <i>Ensaio da análise da relação entre a percepção de apoio familiar e a qualidade das vivências académicas medidas pelas escalas do QVA</i> .....	30
7. <i>Ensaio de análise da relação entre a percepção de apoio familiar e as</i>	

<i>narrativas de individuação</i> .....	32
8. <i>Ensaio de análise da relação entre os estilos educativos parentais percebidos pelos estudantes, avaliados através do PAQ, e as vivências acadêmicas, avaliadas pelas escalas do QVA</i> .....	34
V – Conclusões.....	37
Bibliografia.....	41

## Introdução

A família oferece o primeiro e mais significativo contexto desenvolvimental, tendo impacto no desenvolvimento e percursos subsequentes das crianças.

O suporte da família aos seus membros parece ser indispensável nas várias etapas da vida, mas é na adolescência que a influência familiar parece ter maior destaque, especialmente no momento da primeira escolha profissional (Almeida & Melo-Silva, 2011). A influência familiar operacionaliza-se no suporte, i.e., na quantidade de cuidado, proteção, afeto, sensibilidade e incentivo à autonomia e independência, cooperação e aceitação dos pais para com seus filhos. O efeito das práticas e estilos parentais - conjuntos de comportamentos na educação ou na socialização dos filhos (Darling & Steinberg, 1993) no desenvolvimento das diversas dimensões psicológicas da criança têm sido amplamente estudadas, embora muitas questões permaneçam em aberto. Uma das tarefas desenvolvimentais mais significativas da adolescência é a escolha de um percurso profissional, existindo evidências de que o estilo parental pode influenciar os comportamentos exploratórios dos adolescentes (Way & Rossman, 1996), bem como as suas metas académicas e profissionais (Lent, Brown, & Hackett, 2000). As experiências e relações que ocorrem em contexto familiar constituem-se como recursos ou obstáculos para o processo de implementação da tomada de decisão particularmente de carreira. Por exemplo Blustein, Walbridge, Friedlander e Palladino (1991), Dietrich e Kracke (2009), e Noack, Kracke, Gniewosz e Dietrich (2010) sugerem uma associação positiva entre pais que controlam, supervisionam e disciplinam o comportamento dos filhos, e a segurança na exploração de si e da realidade nos segundos, bem como com a disponibilidade para estes fazerem escolhas vocacionais mais consistentes e com percursos formativos mais longos e exigentes.

No entanto, diversos aspetos podem ser colocados em evidência neste tema. O Modelo de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (1986) chama a atenção para a complexidade dos múltiplos contextos em que o sujeito se desenvolve, havendo uma interdependência continuada entre os sistemas (microsistema – o sujeito, as suas características e as interações diretas com a família, a escola, etc.; o mesossistema, inserido no exossistema, que integra estruturas sociais em que o indivíduo/criança não participa diretamente, tais como o emprego dos pais ou os *mass - media*, mas que influenciam significativamente os seus contextos imediatos; o macrosistema, onde se encontram os sistemas educacionais, de saúde, de justiça, político, económico e cultural). Os mecanismos pelos quais as crianças aprendem os estereótipos de papéis de género passam, também, pela família e seus estilos e práticas parentais (veiculadas em coisas como a cor do vestuário ou brinquedos disponibilizados), podendo ser de vários tipos,

tais como o reforço e a punição, a modelagem e a adoção de regras e esquemas ou da generalização baseada na observação dos outros e na educação recebida (Silva & Taveira, 2012). Autores como Gil-Flores et al. (2011) sugerem a existência de uma socialização diferenciada entre rapazes e raparigas, a qual eventualmente se manifesta em termos de aspirações e decisões de carreira. Mas esta influência vai mais longe e além da família, pois encontra-se presente, por exemplo, na escola (e.g., professores - Stromquist, 2007) e meios de comunicação social.

Alem disto, a transição para o Ensino Superior corresponde a um tempo de mudanças e de adaptação, ao nível das relações sociais e dos hábitos de estudo e autonomia (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002), comportando desafios a vários níveis: académicos, cognitivos, afetivos, pessoais e sociais. A adaptação ao ensino superior pode ser abordada considerando duas dimensões, académica e social, incluindo aspetos socioeconómicos, relações sociais, fatores psicológicos, aspetos organizacionais entre outros (Correia, Gonçalves, & Pile, 2004); assim, possíveis dificuldades encontradas podem advir das exigências académicas, sociais e interpessoais, dos desafios gerados ao nível da identidade e do desenvolvimento vocacional (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Pires, Almeida, & Ferreira, 2000). A adaptação ao ensino superior pode, segundo Silva (2003), ser influenciada por fatores ao nível da instituição (por exemplo, valores institucionais), ao nível pessoal (autoconceito, auto estima, estilos de coping) ou ao nível extra institucional (meio socioeconómico, relações interpessoais, hábitos culturais), o que parece antever que o apoio de pais e pares são essenciais no sucesso dos desafios que se colocam a estes níveis ao estudante. Deste modo, o objetivo geral deste trabalho é elaborar um protocolo de recolha de dados e ensaiar procedimentos para estudar as influências da família na escolha de percursos académicos e de carreira atípicos, considerando o género, com uma pequena amostra de estudantes do ensino superior.

## **I - Enquadramento conceptual**

### **1. Parentalidade**

#### **1.1 Conceptualização**

A parentalidade não se restringe ao tornar-se pai e mãe, implicando uma transmissão intergeracional que tem como objetivo preparar uma segunda geração para os desafios desenvolvimentais (Bornstein, 2002). De um modo geral, a noção de Parentalidade surge, na literatura, relacionada com as funções de proteção e educação das crianças. Hoghughi (2004), referindo Bornstein (2002), entende parentalidade como o conjunto de atividades que pretendem assegurar a sobrevivência e desenvolvimento das

crianças, com o objetivo de se tornarem progressivamente mais autônomas, tornando-se capazes de responder aos diversos desafios que surgem ao longo do ciclo de vida. O mesmo autor (2004) sugere a existência de onze dimensões da parentalidade, divididas em atividades parentais- conjunto de atividades necessárias para uma parentalidade suficientemente adequada (inclui as dimensões de cuidado, disciplina e desenvolvimento); áreas funcionais - principais aspetos do funcionamento da criança; e pré-requisitos-conjunto de especificidades necessárias para o desenvolvimento da atividade parental (conhecimento/compreensão, recursos, motivação, oportunidade).

Outros autores (e.g., Bornestein, 2002) sugerem algumas funções parentais, designadamente: a) Satisfação de necessidades básicas de sobrevivência e saúde; b) Disponibilizar à criança um mundo físico organizado e previsível; c) Responder às necessidades de compreensão cognitiva das realidades; d) Satisfazer as necessidades de afeto, confiança e segurança; e) Satisfazer as necessidades de interação social da criança.

Entre as variáveis relacionadas com a família que influenciam o desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes estão os estilos parentais, que serão abordados de seguida dado, no contexto desta dissertação, surgirem como uma importante influência na construção de um sistema internalizado que permitirá ao adolescente definir metas para a sua vida, como se verá mais adiante.

## 1.2 Estilos Educativos Parentais

Os estilos parentais consistem no modo como os pais interagem com os seus filhos, incluindo duas dimensões: responsividade/cuidado e exigência/controlo. Por conseguinte, tratam-se de atitudes na relação pais-filhos que estão relacionadas com a disciplina, a hierarquia e o apoio emocional. Também é referido que, no global, constituem um clima emocional o qual subsume as inúmeras práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993).

A história do conceito e da sua operacionalização surge como composta por dois momentos. Inicialmente, a teoria dos estilos parentais formulada por Baumrind (1971; 1989) considerava três tipos de controlo parental - autoritário, autoritativo e permissivo; num segundo momento, foi ampliada por MacCoby e Martin (1983; MacCoby, 2000), que estabeleceram quatro estilos parentais, de acordo com duas dimensões, exigência - controlo/regulação do comportamento e o estabelecimento de metas e padrões de conduta por parte dos pais, limites e regras; e responsividade - atitudes de compreensão, apoio emocional e de comunicação bidirecional dos pais para com os filhos.

Os estilos, nesta linha de ideias, podem ser: 1) autoritário (elevada exigência, baixa responsividade); 2) autoritativo (elevada exigência, elevada responsividade); 3) permissivo (baixa exigência, elevada responsividade); 4)

negligente (baixa exigência, baixa responsividade). Diferenciam-se das estratégias utilizadas pelos pais para alcançarem objetivos específicos em diferentes domínios, i.e., as práticas parentais (por exemplo restrição, punição, modelagem), e que podem variar de situação para situação (Dornbusch et al., 1987). Os estilos parentais têm sido estudados em relação a diversos resultados na criança, com destaque para os escolares e pessoais, designadamente, desempenho académico, autoestima e autoconceito competência social, assertividade e comportamento independente e orientação para o sucesso e bem-estar (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010; Veiga & Antunes, 2005; Wintre & Yaffe, 2000).

As pesquisas indicam que o desenvolvimento de carreira dos adolescentes é também ele influenciado pela qualidade da relação pais-filhos (Blustein et al., 1991). Especificamente centrando-nos ao nível da exploração vocacional e das decisões de carreira, os estilos educativos parentais parecem constituir-se como uma dimensão do comportamento parental com capacidade de influenciar o comportamento dos jovens.

## **2. Desenvolvimento Vocacional e Escolha de Carreira:**

### **2.1 Conceptualização**

Devido à continuidade da aprendizagem acerca do mundo de trabalho, considera-se que o desenvolvimento vocacional é um processo influenciado por variáveis pessoais e contextuais, o qual tem sido concetualizado segundo várias perspetivas teóricas. De acordo com as teorias construtivistas (Savickas, 2002), o desenvolvimento vocacional comporta significados pessoais que definem e organizam momentos importantes ao longo da vida (vivenciados ou antecipados). Há uma especial importância nas narrativas, interligadas com as interações sociais e culturais, sendo que as ações e ideias a elas associadas são essenciais no funcionamento e mudança psicológicos (Richardson et al., 2009).

Com as recentes alterações económicas e sociais geradas pela globalização, a orientação vocacional deixou de ficar limitada à opção por um percurso profissional, e passou a incorporar competências pessoais adicionais. Assim, o foco das teorias vocacionais caiu em outros domínios da vida para além da profissão, considerando processos de construção de sentidos sobre os autoconceitos e contexto social, através do modelo teórico de construção de carreira. Com isto, o processo de orientação vocacional deixou de pretender encontrar a pessoa ideal para a profissão certa e, ao invés, procura compreender os aspetos relacionados com a escolha, para permitir um ajustamento ao trabalho (Savickas, 2002).

As alterações sociais levaram também a um aumento da escolaridade e, com ele, o ensino superior deixou de ser um fim para passar a ser uma fase, onde é dada igual importância ao desenvolvimento global e existe

preocupação com a satisfação dos estudantes. É na adolescência que as primeiras decisões vocacionais são tomadas, as quais levarão a alterações em termos de autonomia e construção da identidade, que se estendem para além desta fase, resultando na assunção de papéis adultos (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Assim, no caso dos jovens, a orientação vocacional também deixou de se focar apenas na escolha de uma profissão, tornando-se num processo de promoção de desenvolvimento pessoal e social.

## **2.2. Influências Familiares na escolha de carreira**

A influência da família no desenvolvimento vocacional é reconhecida há bastante tempo, podendo ocorrer de forma indireta (e.g., quando o nível socioeconómico e cultural da família influencia as aspirações educacionais e profissionais do indivíduo), ou de forma direta (e.g., quando os pais dão opinião acerca das escolhas profissionais dos filhos).

Numa revisão realizada por Noack et al., (2010) é sugerido que o papel dos pais na construção da carreira dos filhos opera ao nível da construção da identidade, da exploração vocacional, da formulação de preferências vocacionais, da tomada de decisão, e da implementação de uma decisão. Assim, as variáveis relacionadas com o contexto familiar podem influenciar não só o conteúdo das escolhas profissionais, mas também os processos psicológicos e comportamentais envolvidos na tomada de decisão relacionada com a carreira, como os comportamentos exploratórios, os de decisão, e de implementação (Dietrich & Kracke, 2009; Whiston & Keller, 2004; Keller & Whiston, 2008).

Se por um lado, aspetos como o nível socioeconómico das famílias têm sido relacionados com resultados de carreira, nomeadamente, com aspirações de carreira em diversos estudos (Azevedo, 1991; Blustein et al., 2002; Schoon & Parsons, 2002) e o nível de habilitações dos pais poderá também condicionar as aspirações e expectativas relativamente ao sucesso escolar dos filhos (Spera, 2005), por outro lado, realça-se que os aspetos que se prendem com a relação e comunicação com os pais têm igualmente importância, nomeadamente, os estilos de autoridade exercida, tal como se verificou em estudos com adolescentes (Silva, Morgado, & Maroco, 2012).

Assim, a família, enquanto sistema, tem um impacto significativo no comportamento dos indivíduos; especificamente ao nível das decisões, as dificuldades na decisão poderão dever-se a falhas na diferenciação entre as expectativas do próprio e as da sua família em resultado dos padrões de interação existentes, que podem tomar a forma de barreiras ou recursos (Lent et al., 2000).

A interação pais-filhos tem sido descrita como uma variável essencial no desenvolvimento da carreira, uma vez que os pais são a principal fonte de conhecimento, crenças e valores para as crianças e jovens, mas, principalmente, dado que a interação pais-filhos envolve comunicação, suporte, encorajamento e orientação (Berríos-Allison, 2005; Otto, 2000;

Carvalho & Taveira, 2010). O apoio dos pais parece, nos anos do ensino secundário, ainda assumir particular importância no que diz respeito à vida em geral e ao projeto vocacional quando comparados com as áreas escolar, pessoal e de resolução de problemas (Taveira, 2005).

### **2.3 Influências Parentais no Desenvolvimento de Carreira**

A adolescência é encarada, desde as teorizações de Erickson, como um período desenvolvimental caracterizado pela formação da identidade e do sentido de self, tarefas que não se esgotam nessa fase (Arnett, 2000). A perspectiva ecológico-desenvolvimental encara o processo de desenvolvimento positivo da self ao longo do tempo como sendo influenciado por diferentes aspetos, nomeadamente o clima educativo parental (Bronfenbreener, 1986), o qual será central noutras tarefas desenvolvimentais da adolescência.

A literatura no âmbito da vinculação considera que o equilíbrio entre vinculação segura e individuação psicológica é essencial para o desenvolvimento vocacional, dado permitir aos adolescentes enfrentar com sucesso os desafios do seu desenvolvimento de carreira, entre eles a decisão vocacional e a escolha de carreira (Blustein et al., 1991). Há evidência de que a importância da vinculação aos pais, no que se refere a processos adaptativas do funcionamento na vida académica, permanece nos estudantes universitários e nos adultos, designadamente mediada pelo sentimento de segurança (Hinderlie & Kenny, 2002; Kenny & Perez, 1996; Lopez, 1995, citados por Wolfe & Betz, 2004). O racional para esta influência relaciona a segurança sentida com a exploração do self e do ambiente necessários aos processos de decisão e de comprometimento com escolha. No que se refere aos estudantes do ensino superior, Wolfe & Betz (2004) encontraram evidência para a importância da qualidade da vinculação aos pais, separadamente da vinculação aos pares, em duas variáveis estudadas do desenvolvimento de carreira, a autoeficácia de tomada de decisão de carreira e o medo do comprometimento com a escolha. A autoeficácia, segundo a Teoria de Bandura, é entendida como a crença na capacidade das pessoas para organizar e executar ações requeridas para alcançar determinadas realizações de forma controlada e com sucesso. Esta teoria salienta o papel das crenças de autoeficácia no funcionamento humano, permitindo antecipar a forma como as pessoas se comportam na prossecução de objetivos e quando enfrentam obstáculos. A relação entre interesses, escolhas e desempenho à luz do modelo sociocognitivo, atendendo ao conceito de autoeficácia, foi estudada por na teoria sociocognitiva de carreira. A autoeficácia e as expectativas de resultados seriam formadas a partir das experiências de aprendizagem do indivíduo, precedendo a formação dos interesses profissionais. Posteriormente, as metas resultam da integração dessas informações, que têm impacto na seleção e ação do indivíduo ao nível da escolha profissional. Deste modo, as crenças de autoeficácia permitem

prever resultados positivos (tratando-se de uma pessoa confiante) ou negativos, e ainda estabelecer a quantidade de esforço que uma pessoa irá utilizar em determinada atividade, o tempo de persistência perante obstáculos, e a resiliência face a situações. As decisões constituem conjunções entre o self e o ambiente, e refletem o modo como as pessoas manifestam acerca do modo como se veem a si próprias, às oportunidades, e as relações que existem entre ambos os fatores (Lent et al., 2000; Lent, 2004).

Concomitantemente, a literatura suporta a importância do contexto envolvente, particularmente os pais, para o desenvolvimento de carreira dos adolescentes (Cheung, Wan, Fan, Leong, & Mok, 2013), e especificamente para a autoeficácia da carreira.

Os estudos no âmbito dos estilos parentais, primordialmente realizados com adolescentes, sugerem que os filhos de pais autoritários são mais dependentes de figuras de autoridade para tomar decisões e menos propensos a iniciar atividades exploratórias e a procurar desafios (Koumoundourou, Tsaousis, & Kouenou, 2011; Lamborn et. al., 1991), contrariamente ao estilo autoritativo, que surge como promotor de um clima familiar harmonioso e da independência do jovem, favorecendo o estabelecimento de objetivos e uma exploração vocacional mais ativa (Way & Rossmann, 1996).

De acordo com a abordagem desenvolvimentista, a escolha de carreira remete para um processo que inclui exploração, avaliação de alternativas, definição de preferências e ações, que pode ser caracterizado por experiências e oscilações no sentido de alcançar um vínculo mais definitivo com valores e projetos de vida. Assim, a carreira deve ser entendida como um processo longitudinal de adaptação aos vários contextos e situações de vida, centrado no indivíduo e no seu conhecimento e identidade, na relação com o seu envolvimento social (Savickas, 2002).

### **3. Escolha de Carreira e Escolhas Atípicas em Relação ao Género**

#### **3.1 Escolhas atípicas quanto ao género: Complexidades e Barreiras**

Outro fator importante nas escolhas de carreira é o género, influenciando a exploração vocacional, decisão de carreira por parte de alunos, e a realização de projetos de vida (Taveira, 2000).

Tradicionalmente, as sociedades ocidentais especificam diferentes papéis de vida, características de personalidade e comportamentos adequados para mulheres e homens. Deste modo, e no caso das raparigas, a socialização baseada nos papéis de género atuaria, desde cedo, no sentido de as preparar para os papéis de mães e esposas e encorajá-las a desenvolver características de personalidade e competências comportamentais que

facilitem a sua realização nesses papéis. Desde o século XVII que a ciência era remetida para os homens e a natureza para as mulheres. Esta percepção não desapareceu completamente nos nossos dias, na forma como a escola, a família e os meios de comunicação socializam as crianças, ocorrendo um processo de tipificação sexual, através do qual a criança harmoniza o padrão de preferências, competências, atributos de personalidade, comportamentos e autoconceitos prescritos pela cultura como mais apropriados para o seu sexo (Saavedra, 1995). Mais tarde, os adolescentes em contexto escolar têm já um percurso de vida diferenciado de acordo com o género, o que condiciona o processo de exploração de carreira (Faria, Taveira, & Saavedra, 2008).

Assim, são geralmente consideradas profissões tipicamente femininas aquelas que envolvem cuidar de alguém, relação interpessoal e expressão de afeto, enquanto as masculinas envolvem autonomia, racionalidade e competitividade (Lassance & Magalhães, 1997). Os próprios interesses variam também entre géneros e acabam por refletir o estereótipo: os rapazes têm maior interesse em ciências exatas e atividades burocráticas, enquanto raparigas preferem artes, entretenimento, comunicação, ciências humanas e sociais (Noronha, Barros, & Nunes, 2009). Azevedo (1991), num estudo já de alguns anos e relativamente às expectativas escolares de alunos do 9º ano, encontrou que as escolhas se diferenciam segundo o género, com os sujeitos do sexo masculino a preferirem certas profissões (engenheiro, economista, advogado e arquiteto) e os do sexo feminino a pretenderem outras (profissões ligadas à educação, aos serviços sociais e administrativos), continuando a ocorrer o denominado “sexo das profissões”: a profissão de eletricista foi 100% masculina e a de mecânico 94%; educadora de infância, hospedeira e bailarina apareceram como profissões femininas (prospectivamente a 100%, 96% e 75%).

A literatura sugere que os estereótipos de género relacionados com as atividades profissionais estão presentes desde a infância (e até antes do nascimento, sob a forma de expectativas), assentando em mecanismos como reforço, modelagem ou generalização baseada na observação dos outros, sendo que os estereótipos especificamente relacionados com as atividades profissionais são consistentes e permanentes na população adulta (Peterson, 2010; Saavedra, Taveira, & Silva, 2010; Saavedra et al., 2011). Os estudos evidenciam que já em criança existe uma distinção entre profissões femininas e masculinas, por exemplo Teig e Susskind (2008), num estudo com crianças entre os 6 e os 12 anos de idade, verificaram que as raparigas parecem definir as suas preferências vocacionais com base em conformismo aos papéis de género, enquanto os rapazes direcionam as suas preferências vocacionais de acordo com o estatuto da profissão. Contudo, analisando as aspirações de pré-adolescentes e classificando as profissões por tipologias associadas ao género, escolaridade e prestígio social, Mendez e Crawford (2002) concluíram que as raparigas têm um interesse mais variado, mostrando maior flexibilidade nas suas aspirações, enquanto os rapazes demonstravam menos variedade mas escolhiam consistentemente profissões de maior prestígio social. Mais recentemente, Howard et al. (2011) salientam

as contradições encontradas na literatura relativamente às preferências de carreira segundo o género; alguns estudos por ele revistos concluíram que as raparigas possuem aspirações maiores e são mais proficientes a alcançar objetivos académicos comparativamente com os rapazes, enquanto outros estudos sugerem que elas restringem cedo as suas opções e potenciais ocupações; por sua vez, outros autores encontraram resultados semelhantes para rapazes e raparigas.

Em Portugal, os dados da Pordata (2016) indicam que, nos últimos 16 anos, o número de alunos a ingressar no ensino superior sofreu uma redução, mais acentuada no caso de raparigas. Ainda assim, o número de raparigas a frequentar o ensino superior é maior do que de rapazes. Se considerarmos as áreas de formação (cf. Quadro 1), verificamos que o número de raparigas a frequentar cursos na área da Educação é superior ao de rapazes. Em relação à área da Engenharia, Indústria Transformadora e Construção, o número de rapazes é superior ao das raparigas, e ainda que tenha ocorrido um decréscimo considerando o total de estudantes a ingressar nesta área, este foi menos acentuado e podemos observar um padrão mais uniforme comparando rapazes e raparigas.

**Quadro 1. Distribuição dos estudantes rapazes e raparigas que ingressaram no ensino superior nos anos 2000 e 2016 por área**

Área	2000		2016	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
<b>Educação</b>	<b>9255</b>	<b>37874</b>	<b>2755</b>	<b>11214</b>
		<b>(80,4%)</b>		<b>(80,3%)</b>
Artes e Humanidades	10576	22378	15025	21260
Ciências Sociais, Comércio e Direito	52116	77392	46723	67077
<b>Ciências, Matemática e Informática</b>	<b>15510</b>	<b>16945</b>	<b>15480</b>	<b>12996</b>
		<b>(52,2%)</b>		<b>(45,6%)</b>
<b>Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção</b>	<b>54596</b>	<b>21196</b>	<b>55710</b>	<b>20189</b>
		<b>(28,0%)</b>		<b>(26,6%)</b>
Agricultura	4941	5836	3392	4386
Saúde e Protecção Social	7196	21305	12872	42534
Serviços	8334	8295	13998	10372

Ainda que se verifique já uma sobreescolarização das mulheres (Saavedra et al., 2010) e o seu acesso massivo ao mercado de trabalho, considera-se, na linha de pensamento de alguns autores (e.g., Silva & Taveira, 2012), que as influências de género ainda se fazem sentir.

### 3.2 Apoio familiar nas escolhas atípicas quanto ao género

No que concerne à família, as teorias da aprendizagem social sugerem a importância da modelação e a eficácia da influência da existência de modelos do mesmo sexo. Nesta linha de ideias, o desenvolvimento da carreira das mulheres pode estar limitado pela falta de mulheres adultas que representem uma forte orientação para a carreira nos mais variados domínios (Betz, 2004). Ao disporem de poucos modelos sociais em quem se espelhar em termos de género, requer-se das mulheres a tarefa cognitiva de traduzir os comportamentos dos modelos sociais masculinos em comportamentos funcionais para elas (Peterson, 2010). Esta ideia decorre da noção de modelo social enquanto construções cognitivas ativas desenvolvidas pelos indivíduos para construir os seus selfs ideais ou possíveis, baseados nas suas necessidades e objetivos de desenvolvimento (Ibarra, 1999). Por este motivo, os homens tendem a referir outros homens (e.g., pais, professores) como modelos de influência significativos, enquanto as mulheres indicam mulheres e homens como modelos de carreira, e as mulheres que seguiram profissões pioneiras referem homens como modelos sociais (e.g., Weishaar, Green, & Craighead, 1981).

A investigação tem mostrado que mães que têm uma carreira profissional são uma influência positiva no desenvolvimento de carreira das suas filhas; com efeito, a carreira da mãe surge como facilitadora da realização profissional das filhas, pois constituem um modelo feminino de carreira e um modelo para integrar com sucesso os papéis familiares e profissionais (Steele & Barling, 1996). Alguns estudos verificaram que as mulheres que têm profissões onde os homens dominam têm maior probabilidade de terem pais que são profissionais nessas áreas (e.g., Hoffman, Goldsmith, & Hofacker, 1992). No que concerne a opções de carreira pioneiras pelas mulheres comparativamente com profissões tradicionais, estas surgem associada a pais com níveis de educação mais avançados (e.g., Greenfield, Greinder, & Wood, 1980 cit in Blustein et al, 2002).

Relativamente à qualidade e tipo de relação pais-criança, a importância do suporte e encorajamento parental para o desenvolvimento de carreira das filhas tem vindo a ser comprovado (Whiston & Keller, 2004). Uma explicação baseada na teoria sociocognitiva pode ser que a escolha de carreira guiada pelos interesses e inclinações pessoais, nos casos de escolhas atípicas quanto ao género, poderia requerer maior suporte ao desenvolvimento de carreira, uma vez que perceções e expectativas de resultados contrárias podem interferir na tradução dos interesses nas escolhas.

## II - Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é realizar um estudo-piloto das

influências familiares percebidas por estudantes universitários, consoante enveredaram por escolhas de carreiras onde há, ou onde não há, elevada frequência de indivíduos do seu sexo. O desenho do estudo e os materiais concebidos e selecionados para a recolha de dados visam contribuir para a compreensão do papel das influências e apoios familiares percecionados pelos estudantes com este tipo de escolhas, comparativamente com os que têm escolhas em áreas mais frequentadas por membros do seu sexo, no ajustamento ao ensino superior. A amostra de muito pequena dimensão, composta por jovens estudantes universitários dos dois sexos, que enveredaram por cursos na área educacional e na área da engenharia, é destinada a avaliar a utilidade de um questionário concebido para recolher dados das perceções sobre as influências familiares no âmbito de um protocolo mais vasto.

O desenho do estudo correspondeu aos seguintes critérios: 1) permitir caracterizar e comparar grupos de estudantes do sexo masculino e feminino, com escolhas em que há predominância de indivíduos do seu ou do outro sexo, quanto às influências parentais que percecionam, a aceitação familiar da sua escolha, e o apoio recebido da parte da família e de outras figuras de outros contextos do desenvolvimento; 2) permitir estudar a possível associação entre a qualidade da relação, o apoio e a aceitação por parte da família e a qualidade das vivências académicas em diversas áreas, nomeadamente de carreira.

Neste seguimento, os objetivos específicos delineados para este estudo piloto são:

a) Ensaiar procedimento de caracterização dos motivos de diversa ordem, intrínsecos e extrínsecos, percecionados pelos estudantes como tendo influenciado as suas escolhas de carreira, a par do tipo de escolhas, típicas ou não do seu sexo.

b) Ensaiar procedimentos de análise das possíveis associações entre as habilitações e as áreas profissionais parentais, o género das figuras significativas (influências familiares), e as áreas das escolhas, típicas ou atípicas.

c) Ensaiar procedimentos para caracterizar o tipo de apoio disponibilizado por pais, outros familiares e pessoas significativas, e figuras institucionais (apoio familiar).

d) Ensaiar procedimentos para explorar as influências familiares do ponto de vista subjetivo do estudante, através da sua concordância com um conjunto de narrativas de individuação.

e). Ensaiar procedimentos de análise da relação entre o apoio recebido, e também a aceitação familiar da escolha do curso realizada pelo jovem (apoio familiar) e as vivências académicas/ajustamento académico, nos grupos caracterizados pelo seu sexo e área de escolha, típica ou atípica.

f) Ensaiar procedimentos para caracterizar o tipo de autoridade parental percecionado pelo estudantes em geral, e comparativamente nas diversas áreas da escolha de carreira, e analisar a relação com o ajustamento

ao nível das vivências académicas nos domínios de carreira, pessoal\_emocional, interpessoal, carreira e institucional.

As hipóteses que orientaram o estudo são as seguintes:

H1: Existe uma associação estatisticamente significativa entre a perceção de apoio familiar durante o processo de escolha, bem como aceitação parental da escolha e o ajustamento académico, medido com sub-escalas do QVA, e essa relação é mais pronunciada no caso dos jovens que fizeram uma escolha de percursos atípicos ao sexo.

A relação definida entre o apoio parental percebido e a qualidade das vivências académicas nos planos pessoal-emocional, interpessoal, e de carreira, é esperada ser mais acentuada para os estudantes com escolhas atípicas ao seu sexo, pondo em destaque uma premissa de que há uma maior exigência potencial destas escolhas em diversos planos do desenvolvimento de carreira para os quais se pressupõem influências familiares importantes.

H2: Existe uma associação estatisticamente significativa positiva entre as narrativas de individuação progressivas, nomeadamente aquela que reflete um sentido de progresso e agência pessoal reconhecendo a influência familiar positiva, e/ou associação negativa entre as narrativas de regressão, e a perceção de apoio familiar nas escolhas de carreira, nomeadamente apoio emocional, bem como a aceitação do curso pelos pais.

Esta associação corresponde a uma confirmação, no âmbito do estudo, da perspetiva subjetiva representada pelas narrativas de individuação, como espelhando uma valoração pelo estudante do papel da família em termos de apoio e aceitação.

H3: Existe uma relação estatisticamente significativa entre a perceção do estilo educativo parental autoritativo e o ajustamento escolar dos jovens, medido pelas sub-escalas do QVA, e também a perceção de estilo educativo e a narrativa de individuação, nomeadamente entre estilo autoritativo e narrativa progressiva.

Esta hipótese corresponde a uma confirmação do construto de estilos educativos parentais como relacionados com e explicativos da perceção de apoio, como influentes na individuação, evidenciada nas narrativas do estudante, e com influência esperada no ajustamento académico. As relações especificadas em H2 e H3, incidindo sobre a importância da orientação, apoio e aceitação providenciados pela família e suas consequências no percurso pessoal (seja representado na narrativa de individuação, seja avaliado através das vivências académicas em diversas áreas) são não menos importantes de serem estudados numa perspetiva exploratória comparativa dos grupos, consoante as escolhas mais atípicas, e também na perspetiva de diferenciação da orientação para o trabalho com coisas ou com pessoas. No entanto, o estudo da relação geral precede esse mesmo estudo comparativo.

### III - Metodologia

#### 1. Amostra

Participaram neste estudo-piloto 28 estudantes do ensino superior a frequentar 10 cursos, dos quais 3 na área da Educação (n=12) e 7 na área das Engenharias (n=16), de ambos os sexos. O principal critério de inclusão no estudo foi a frequência de um curso superior que, na literatura, surge como atípico, considerando a prevalência de mulheres e homens que nele ingressam. Foram também incluídos, para efeitos comparativos, estudantes enquadrados na escolha típica, atendendo à mesma literatura. Assim, considerou-se preferencialmente as áreas da Educação e das Engenharias. Dos participantes, 12 eram raparigas (42,9%) e 16 eram rapazes (57,1%). A amostra é composta, conseqüentemente, por 7 rapazes e 9 raparigas num curso de engenharia, e por 5 rapazes e 7 raparigas com escolha de um curso educacional.

Destaca-se que as idades estão compreendidas entre os 19 e 35 anos, com a média de 23,50 anos (dp= 4,032).

#### 2. Instrumentos

Foram utilizados os seguintes três instrumentos na recolha de dados (cf. Anexo 1):

##### *Questionário sobre as Influências na Escolha de Carreira (QIEC)*

Este questionário é composto por 13 questões, e permitiu obter os dados sociodemográficos dos participantes, além da caracterização dos seus familiares próximos, do processo de escolha do curso e da instituição universitária frequentada, apoios disponibilizados, e ainda a análise de narrativas relacionadas com a influência da família nas escolhas vocacionais e desenvolvimento pessoal (adaptadas de Young et. al., 1994, cit in Whiston & Keller, 2004, pp. 538-9) tendo sido construído para esse efeito. Relativamente a esta última rubrica, avaliou-se o grau de identificação com narrativas relacionadas com o apoio da família e com a autonomia alcançada relativamente à própria família, no decurso do desenvolvimento pessoal e de carreira. Seriando as narrativas pelo grau crescente de auto-estima, percepção de progresso pessoal, tem-se a seqüência seguinte: N4, N5, N1, N3 e N2 (cf. Quadro 2)

**Quadro 2. Formulação das narrativas sobre a influência familiar no desenvolvimento pessoal, adaptadas de Young et al. (1994, cit in Whiston & Keller, 2004, pp. 538-9), e sua interpretação**

Narrativa de individuação	Interpretação
Narrativa 4. Tenho um sentimento de ter falhado e de não ter cumprido as expectativas de minha família	(N4) Narrativa infeliz Fracasso subjetivo face às expectativas familiares

<p><b>Narrativa 5.</b> Sinto que me estou a desviar dos objetivos mais adequados e que isso prejudica a minha esperança e auto-estima, em parte por falta de apoio dos pais</p>	<p>(N5) Narrativa de antecipação de regressão Risco pessoal para a auto-estima por falta de apoio</p>
<p><b>Narrativa 1.</b> Na minha infância a educação dos meus Pais não ajudou em nada a minha escolha e até me prejudicou nas minhas esperanças e expetativas que estavam a nascer. Mas houve um momento decisivo em que percebi aquilo que eu queria e comecei a confiar mais em mim.</p>	<p>(N1) Narrativa de progresso com um ponto de viragem dramático Direção pessoal, por dissociação das infl familiares</p>
<p><b>Narrativa 3.</b> Considero ter feito muitos progressos na minha carreira, mas não considero que a minha família tenha contribuído muito para esses progressos.</p>	<p>(N3) Narrativa de progresso, com estádios avaliados negativamente; Progressos pessoais, sem contributo familiar</p>
<p><b>Narrativa 2.</b> As influências que recebi dos meus pais foram sempre positivas; sempre tiveram preocupação com aquilo que seria do meu maior interesse e acabei por seguir grande parte da orientação deles.</p>	<p>(N2) Narrativa de progresso dentro de um quadro avaliativo positivo; <b>Progresso pessoal reconhecendo influências familiares positivas</b></p>

### *Questionário de Autoridade Parental (P.A.Q)*

O *Parental Authority Questionnaire* – PAQ (Buri, 1991) foi desenvolvido para avaliar a perceção/avaliação dos estilos parentais exercidos pelo pai/mãe ao longo da infância, à luz da teoria de Baumrind – autoritativo, permissivo e autoritário, numa escala tipo-Likert de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). O original incluía 30 itens, tendo sido reportada uma boa consistência interna (alpha de Cronbach entre .74 e .87, e teste-reteste com valores de correlação entre .75 e .92); em trabalhos posteriores foi reduzida para 20 itens, com alphas de Cronbach entre .65 e .75. Foi traduzida e adaptada para a língua Portuguesa por Morgado, Maroco, Miguel, Machado e Dias (2006) e apresentando um alpha de Cronbach entre .66 e 0.77, sendo esta última a versão utilizada neste estudo.

### *Questionário das Vivências Académicas – QVAr (versão reduzida)*

O QVAr foi adaptado da versão integral do Questionário das Vivências Académicas e pretende avaliar a forma como os jovens se adaptam a exigências de vários tipos, no ensino superior. É constituído por 170 itens, organizados em 17 dimensões e respondidos numa escala tipo-Likert de 5 pontos. Os dados relativos à consistência interna das dimensões da versão original variam entre .69 e .88. Vários estudos das qualidades psicométricas estão disponíveis (e.g., Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

O QVAr veio responder à complexidade do instrumento original, sendo constituído por 60 itens organizados em 5 dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. Os alfa de Cronbach encontrados variam entre .72 e .91 (Soares, Almeida, & Ferreira, 2006).

## **3. Procedimentos**

Os participantes neste estudo foram contactos através das instituições escolares que frequentavam, quer via de secretarias como de associações de

estudantes, após obtida autorização (cf. Anexo 2). Foi também solicitada a colaboração no estudo através das redes sociais e email. A amostra resultou de uma técnica de *snowball*.

Os questionários foram aplicados através das novas tecnologias da informação e comunicação (e.g., email, messenger). Os estudantes foram informados acerca do objetivo geral do estudo, e foi solicitado o seu consentimento para participar. O anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados foram devidamente assegurados.

Os dados foram analisados com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 24).

#### IV – Resultados e Discussão

Importa dizer que, em consonância com a literatura, dividimos a amostra considerando as escolhas típicas e atípicas de acordo com o género, no sentido de descrever e identificar possíveis tendências que fará sentido testar, mediante testes de diferenças entre médias, em futuros estudos com amostras representativas. No presente estudo, não serão testadas essas diferenças.

##### **1. Ensaio de caracterização socioeconómica e socioprofissional das famílias mediante o Questionário sobre as Influências na Escolha de Carreira (QIEC)**

O QIEC permitiu recolher os dados sociodemográficos dos participantes, bem como informação sobre diversos aspetos que se apresentam, destacando o encontrado de relevante.

No respeitante às habilitações escolares e profissão das figuras significativas, apenas três figuras paternas tinham habilitação superior ao 12º ano; tratando-se das mães, foram indicadas duas. As habilitações que correspondem atualmente ao 1º ciclo de escolaridade, tanto do pai como da mãe foram predominantes, e tal verificou-se quer para os estudantes com escolhas típicas, quer atípicas, ao seu género.

**Quadro 3. Habilitações do pai e da mãe nos grupos de estudantes em função do sexo e do estereótipo do curso**

		Sexo do respondente e estereótipo associado ao curso				
		Sexo Masc Curso Technol	Sexo Fem Curso Educ	Sexo Fem Curso Technol	Sexo Masc Curso Educ	total
Habilitação do pai	Até ao 4º ano	5	4	5	1	14
	Até ao 9º ano	0	1	0	3	4
	Até ao 12º ano	1	0	3	1	5

	Ensino Sup	0	2	1	0	3
Habilitaçã o da mãe	Até ao 4º ano	4	3	6	3	16
	Até ao 9º ano	0	1	1	1	3
	Até ao 12º ano	3	2	1	1	7
	Licenciado	0	1	1	0	2

O mesmo Questionário permitiu também caracterizar as áreas ocupacionais do pai, da mãe, que, após classificadas, se verificaram serem diversificadas diversificadas (cf. Quadros 4 e 5).

**Quadro 4. Áreas ocupacionais da profissão do pai**

Área ocupacional Profissão do pai_	Sexo Masc	Sexo Fem	Sexo	Sexo	Total
	Curso Tecnol	Curso Educ	Fem CursoTecnol	Masc Curso Educ	
serviços	0	1	0	0	1
comércio	1	0	1	0	2
saúde-formação superior	0	1	1	0	2
empresário_gerente	0	1	2	0	3
Àres de transportes	1	1	0	0	2
tecnologia_aplicada, técnicas ou mecânicas	1	1	1	3	6
forças policiais	1	0	0	1	2

No geral, as profissões dos pais tanto se situam na área técnica, como de interação com pessoas.

**Quadro 5. Áreas ocupacionais da profissão da mãe**

Profissão do mãe_ Área ocupacional	Sexo Masc	Sexo Fem	Sexo Fem	Sexo Masc	Total_
	Curso Tecnol	Curso Educ	Curso Tecnol	Curso Educ	
doméstica	0	2	0	1	3
serviços_domésticos	2	1	1	0	4
Serviços (na saúde, educação ou comunicação)	1	2	2	0	5
administrativa	0	1	1	2	4
educação	1	0	1	0	2
comércio-finanças	2	0	1	0	3
empresária_gerente	1	1	1	0	3

As áreas ocupacionais das mães mais representadas são os serviços e o trabalho administrativo, estando também representados o comércio e a gestão empresarial.

O procedimento permite a comparação das áreas profissionais do pai e da mãe; no exemplo presente, sugere a possibilidade de persistir uma diferenciação entre elas, com os pais tendo mais frequentemente profissões

na área técnica - trabalho com coisas - e as mães nos serviços, pessoais, na saúde ou educação, na área administrativa e comércio, e sendo exclusivamente sua a área de serviços domésticos. Há no total 3 mães que não exercem atividade profissional externa ao domicílio.

## ***2. Ensaio de procedimento de caracterização dos motivos da escolha do curso, da consistência das escolhas alternativas, e existência ou ausência de influências familiares reconhecidas***

A comparação entre os grupos com escolhas distintas pressupõe que a escolha do curso tenha sido auto-determinada, pelo que se solicitou informação sobre, e analisou, a ordem e os motivos da escolha do curso. Também é relevante analisar a preponderância dos motivos intrínsecos, em que a escolha exprime um interesse ou inclinação pessoal.

Do total de participantes, apenas 3 estudantes indicaram que o curso frequentado não foi a sua primeira escolha. Estes casos caracterizam-se do seguinte modo: uma estudante (sexo feminino) com uma escolha na área educacional tinha como primeira escolha Turismo, uma estudante que escolheu um curso na área tecnológica tinha como primeira escolha Fisioterapia, e um estudante (sexo masculino) que enveredou por um curso na área educacional tinha como primeira escolha, o curso de Psicologia. Por conseguinte, houve dois casos em que a escolha da área educacional, e um caso de escolha na área tecnológica, veio a ser influenciada pela dificuldade de acesso aos cursos preferidos.

As escolhas alternativas dos alunos que entraram na primeira escolha também constituem informação relevante, no sentido de reforçar ou enfraquecer a incidência de escolha em determinada área. Dos 7 estudantes do sexo masculino que se encontram em cursos da área tecnológica, a escolha alternativa incidia em outro curso da mesma área, em 6 casos, e no curso de gestão, em 1 caso. Das 7 estudantes (sexo feminino) em cursos educacionais, uma indicava como alternativa outro curso na mesma área, uma indicava um curso de engenharia (engenharia do ambiente), e três indicavam alternativas em Psicologia, Medicina Pediátrica e Artes Visuais e Tecnológicas. No que se refere aos estudantes com escolhas em áreas menos típicas do seu género, dos 5 do sexo masculino, 3 tinham como alternativa outro curso em Educação e 1 em Psicologia; das 9 estudantes do sexo feminino com escolha de uma engenharia, 3 tinham como alternativa outro curso de engenharia, 1 o curso de Contabilidade, e 1 o curso de Ensino da Matemática. É aparente uma certa regularidade das escolhas dos grupos em áreas profissionais de trabalho com pessoas ou com coisas, e por consequência, com predominância de um determinado género; no entanto, subsiste uma certa abrangência das áreas dos interesses / escolhas nalguns casos e, notoriamente, em sujeitos do sexo feminino. Esta observação reclama um estudo com uma amostra de grande dimensão.

No que diz respeito aos motivos da escolha da área, e do curso, são

reportados predominantemente motivos intrínsecos, mais do que outros motivos, como sejam a facilidade de emprego ou o respeito social. Analisando as respostas nos diferentes grupos, essa tendência é geral. É, contudo, patente um pequeno número de casos, que não sublinha o interesse pelas disciplinas nem pela área ocupacional (cf. Quadro 6).

**Quadro 6. Motivos reportados para a escolha da área**

	Sexo Masc Curso Tecn (n=7)	Sexo Fem Curso Educ (n=7)	Sexo Fem Curso Tecn (n=9)	Sexo Masc Curso Educ (n=5)	Total
Interesse pelas disciplinas da área	7	5	6	3	21
Interesse por tarefas profissionais da área	6	5	6	3	20
Área académica forte (autoeficácia)	2	0	1	1	4
Facilidade de emprego em comparação com outras áreas	5	1	5	1	12
Respeito social pela profissão	1	3	0	1	5
Outro motivo	1	0	0	0	1

Neste grupo de estudantes, a facilidade de emprego é percebida por grupos com uma escolha na área tecnológica, e menos na área educacional. Não obstante, esses estudantes, na sua maioria, indicaram também um critério de interesse, seja pela área profissional, pelo curso, ou pelas disciplinas.

A Informação adicional sobre a ordem dos critérios da escolha do curso /instituição pode ser comparada com as dos motivos, sendo essa informação neste caso, convergente. O “Interesse/Informação sobre o curso” surge em primeiro lugar para 17 participantes, o “ter a nota necessária” foi prioritário para 2 participantes, as “informações sobre a instituição/curso” para 1, assim como a localização geográfica. Apenas 2 participantes assinalaram outros motivos. As razões que se prendem com influências de familiares ou de amigos são frequentemente mencionados como de primeiro plano, nos vários grupos estudados.

Estes elementos são relevantes, neste estudo piloto, no sentido de avaliar o questionário. Propõe-se em estudos ulteriores com grandes amostras uma classificação dos respondentes (estudo de grupos) em categorias mais discriminativas, que tenha em consideração não apenas o tipo de escolha em termos de área e estereótipos dos cursos em questões de género, mas também os motivos intrínsecos e/ou extrínsecos para a escolha, e a latitude ou flexibilidade das áreas manifestadas nas alternativas consideradas.

### **3. Ensaio de caracterização da qualidade da relação estabelecida com diversos atores da instituição / curso**

Um aspeto potencialmente relevante no estudo das trajetórias dos estudantes com escolhas em áreas de menor incidência dos indivíduos do seu sexo, consiste na qualidade subjetiva da relação estabelecida com diversos atores nessa instituição, numa tentativa de responder à questão: *Qual é a qualidade das relações percebida por estudantes dos dois sexos, em ambientes educativos onde predominam membros do seu ou do outro sexo?*

O Quadro 7 apresenta as frequências com que as relações com pares e colegas, com professores e com restantes membros da instituição são qualificadas de boas, de médias, ou de más.

**Quadro 7. Qualidade da relação a diversos níveis nos grupos estudados e total**

		Sexo Masc	Sexo Fem	Sexo Fem	Sexo Masc	Total
		Curso Tecnol (n=7)	Curso Educ (n=7)	Curso Tecn (n=7)	Curso Educ (n=7)	
Como sente a qualidade de relação entre pares/colegas?	Boa	6	3	7	4	20
	Média	1	4	2	1	8
	Má	0	0	0	0	0
Como sente a qualidade de relação com os membros do corpo docente?	Boa	6	5	5	2	18
	Média	1	2	4	2	9
	Má	0	0	0	0	0
Como sente a qualidade da relação com a instituição (Departamento/Faculdade/serviço)?	Boa	4	3	4	2	13
	Média	3	4	5	3	15
	Má	0	0	0	0	0

Em nenhum nível é reportada uma relação sentida como má por qualquer estudante. Entre pares e colegas, 20 participantes consideram existir uma boa relação e 8 média. Com os membros do corpo docente, 18 referem uma boa relação e 9 média; com a instituição de ensino, 13 consideram boa e 15 média a relação. Não há sugestão nos dados de diferenças entre subgrupos de estudante, no modo como sentem as relações na instituição de acolhimento. Não obstante, claramente uma amostra de grande dimensão é necessária para abordar esta questão.

### **4. Ensaio de caracterização dos apoios recebidos de fontes familiares e institucionais, e das perceções de atitudes e apoios familiares proximidade relacional, aceitação parental da escolha do curso e curso ideal para o(a) filho(a)**

A resposta à pergunta: ‘Sentiu-se suficientemente apoiado na sua escolha de carreira?’, solicitado numa escala de 1 a 5, devolveu para a

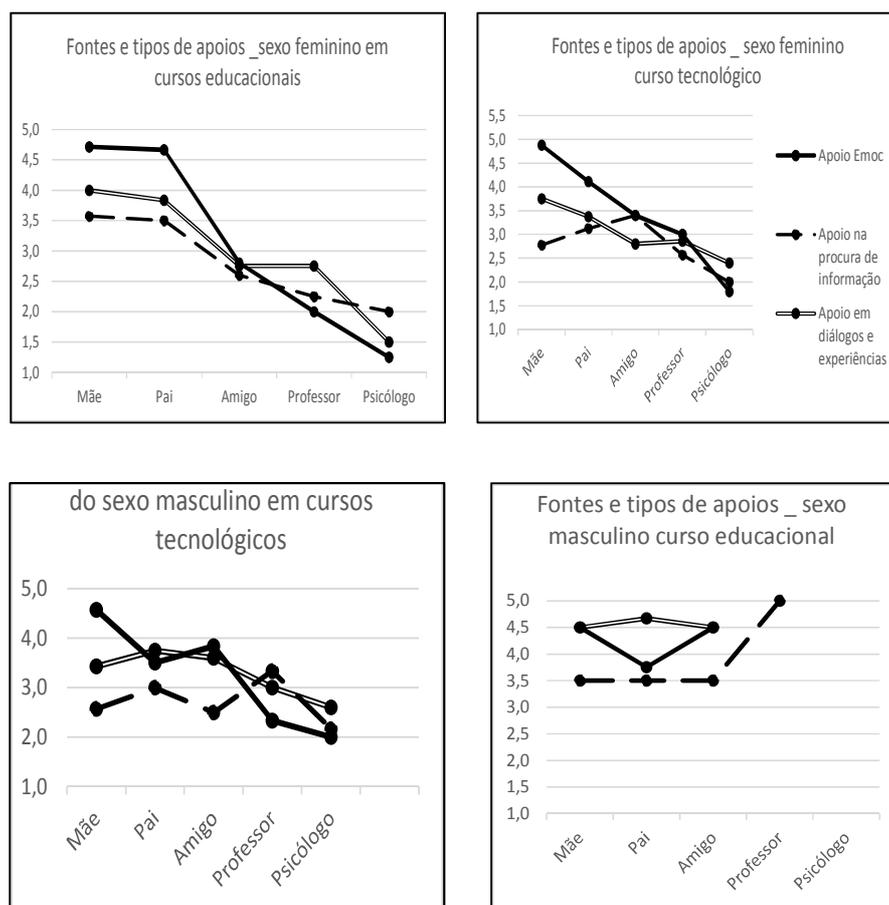
amostra global uma média de 4.0, que variava nos subgrupos entre 3.9, (estudantes do sexo feminino no curso tecnológico e dos do sexo masculino no curso tecnológico) e 4.3, (estudantes do sexo feminino em cursos educacionais), assumindo valores intermédios nos restantes casos. Face à gama dos valores de resposta, a variação é de pequena magnitude.

Para a perceção de apoio recebido, e a natureza deste apoio, por parte de diversos familiares bem como de outros profissionais, foi analisada a média de resultados obtidos, global, e dos grupos, concluindo-se que o apoio emocional e ao nível do diálogo são mais atribuídos à mãe (embora também ao pai), e o apoio em termos de informação é mais atribuído ao pai do que à mãe. Quer o psicólogo quer o professor surgem mais associados à partilha de informação e ao diálogo, do que ao apoio emocional. Também os irmãos e amigos se destacam em termos de apoio emocional e através do diálogo, como é visível no Quadro 8. Destaca-se como observação que a família é percecionada como a principal fonte de apoio, a todos os níveis, embora com predominância nas componentes de diálogo e emocional.

**Quadro 8. Média e desvio-padrão do apoio percebido em função do tipo de apoio disponibilizado e da Figura que é fonte desse apoio**

	Emocional	Informação	Diálogo
<b>Pai</b>	4,09 (1,379)	3,27 (1,316)	3,76 (1,411)
<b>Mãe</b>	4,69 (.618)	3,04 (1,454)	3,85 (1,287)
<b>Irmãos</b>	4,20 (1,056)	3,20 (1,609)	4,05 (1,156)
<b>Professor</b>	2,53 (1,328)	2,89 (1,605)	2,88 (1,025)
<b>Psicólogo</b>	1,73 (1,033)	2,07 (1,207)	2,21 (1,122)
<b>Amigos</b>	3,50 (1,383)	2,89 (1,568)	3,25 (1,528)

Uma breve apreciação dos 4 grupos (cf. Fig. 1) preparatória de um estudo de maior amostra, a despeito de alguns valores em falta, sugere que o apoio emocional ou em termos de diálogos e experiência é providenciado pela família em grau relativamente elevado (4 ou 5) nos diversos grupos.



**Fig. 1. Fontes e tipos de apoios reportados pelos estudantes dos grupos estudados: apoio emocional, de diálogos e experiências proporcionados, e na pesquisa de informação, por parte de mãe, pai, amigo, professor e psicólogo**

Um aspeto em comum aos grupos é o apoio emocional ser mais destacado por parte da mãe, seguido do pai ou do amigo. No entanto, outros aspetos da configuração das fontes de apoio, nomeadamente os apoios em informação, podem variar entre estes grupos. No presente caso, a tendência para o professor e o psicólogo não serem fontes tão valorizadas de apoio, comparativamente com família e amigos, tem uma exceção no pequeno grupo de estudantes do sexo masculino que escolheram um curso educacional - no seu caso, o professor foi uma figura extremamente apoiante no plano da informação, não havendo respostas relativamente ao psicólogo. A averiguação destas, ou de potenciais outras tendências, exige a aplicação de testes estatísticos relativos a diferenças, com amostras maiores.

A análise destes elementos do Questionário QIEC, incluindo o apoio recebido de diferentes fontes foi considerada relevante, não só por permitir caracterizar o papel das figuras familiares no apoio à decisão, mas pelo motivo adicional de informarem do papel percebido das instituições

educativas frequentadas pelos estudantes antes da transição, relativamente às necessidades sentidas nesse processo.

Quanto à proximidade relacional sentida com diversas figuras da família - mãe, pai, avô/avó, irmãos - numa escala de 1 a 5, ela é em média mais elevada para a mãe (média de 4.9; varia entre 4.8 e 5.0 nos grupos estudados), seguidamente para o pai (média de 4.0, que varia entre 3.5 e 4.3 nos grupos estudados). Entre os grupos, a proximidade com o pai é mais variável, com valores numericamente mais altos no sexo feminino relativamente ao masculino (cf. Quadro 9). A este nível, não se excluem potenciais diferenças entre grupos com escolhas com incidência de género, nomeadamente, no caso do sexo masculino com escolhas na área educativa, as quais merecem ser exploradas e testadas em ulteriores investigações.

**Quadro 9. Proximidade relacional com a mãe e o pai**

	Sexo Fem Curso Educaci	Sexo Fem Curso Tecnol	Sexo Masc Curso Educaci	Sexo Masc Curso Tecnol	Total
Proximidade com mãe	5,0	4,8	5,0	4,9	4,9
Proximidade com pai	4,3	4,2	3,8	3,5	4,0

Na caracterização do papel e do apoio familiar à escolha e ajustamento académico, considerou-se central a atitude de aceitação da escolha realizada pelo jovem. Na mesma linha de ideias se considerou a informação sobre a perceção pelo jovem de que alguma das figuras parentais tivesse um ‘curso ideal’ em mente para si.

A aceitação do curso pela mãe e pelo pai percecionada pelo estudante (cf. Quadro 10) em cada grupo estudado é elevada. Porém, só uma amostra de grandes dimensões permitirá testar se os valores diferem entre os grupos, por exemplo, ser menores na perceção das filhas de aceitação das escolhas pelo pai, sobretudo tecnológicas, e menores na perceção pelos filhos, da aceitação por parte da mãe, das suas escolhas quando estas são na área educacional.

**Quadro 10. Grau de aceitação do curso pelo pai e pela mãe percecionado pelo estudante**

	Sexo Masc Curso Tecnol	Sexo Fem Curso Educaci	Sexo Fem Curso Tecnol	Sexo Masc Curso Educaci
Aceitação do curso pelo pai	5,00	4,57	4,44	4,75
Aceitação do curso pela mãe	5,00	4,86	4,78	4,25

Nem o pai (para 17) nem a mãe (para 21) teriam um curso ideal que gostariam que a maioria dos participantes seguisse. Apenas 2 pessoas responderam sim a esta questão, para pai e mãe.

### **5. Ensaio de análise da identificação com Narrativas de Individuação**

Pretendendo-se estudar as influências familiares na escolha e no ajustamento, considerou-se pertinente abordar a questão do ponto de vista

subjetivo, da percepção do estudante do seu percurso de individuação, a partir da matriz e na relação familiar. Assim sendo, avaliou-se a identificação com narrativas relacionadas com o desenvolvimento pessoal e de carreira sentido, e da sua ligação ao apoio da família e à autonomia relativamente a ela. As narrativas foram seriadas pelo grau crescente de auto-estima, percepção de progresso pessoal, tendo-se a sequência seguinte: N4, N5, N1, N3 e N2 (cf. Quadro 2, p. 19).

As várias narrativas receberam as seguintes avaliações médias, numa escala de 1 (não me identifico nada) a 4 (identifico-me muito), na amostra global:

- Narrativa 2 (influências positivas):  $m=2.93$  ( $d.p.=.90$ ).
- Narrativa 3 (progressos pessoais sem contributo da família):  $m=1.96$  ( $d.p.=1.07$ ).
- Narrativa 1 (progresso pessoal com ponto de viragem dramático face à família):  $m= 1.86$  ( $d.p.=1.27$ ).
- Narrativa 5 (antecipação de regressão por falta de apoio),  $m= 1.46$  ( $d.p.=.92$ ).
- Narrativa 4 (narrativa infeliz, de fracasso relativamente às expectativas familiares):  $m=1.50$  ( $d.p.=1.00$ ).

Assim, destaca-se a narrativa 2 por ser aquela que, pela média de respostas, sugere que mais estudantes se identificam em grande medida. Nesta narrativa, o estudante reconhece ter tido influências positivas por parte dos pais, seguindo as suas orientações. Relativamente às outras narrativas, mais ligadas à ausência de apoio por parte dos pais, as respostas exprimem apenas graus entre nenhuma identificação e pouca identificação.

Comparando rapazes e raparigas, a média é um pouco mais elevada em várias narrativas nos rapazes, sejam narrativas de progresso ou de risco ou regressão, mas na N2, de continuidade do desenvolvimento pessoal com orientação familiar, a média masculina nesta amostra é de modo estatisticamente significativo inferior à média feminina (cf. Quadro 11).

**Quadro 11. Média e Desvio-padrão do grau de identificação com narrativas (amostra total e por género)**

Amostra/Narrativas	N2	N3	N1	N5	N4
<b>Masculino</b>	2.50	2.17	2.08	1.75	1.67
<b>(N=12)</b>	(1.00)	(1.19)	(1.31)	(1.22)	(1.16)
<b>Feminino</b>	3.25	1.81	1.69	1.25	1.38
<b>(N=16)</b>	(.68)	(.98)	1.25)	(.57)	(.89)
<b>Amostra Total</b>	2.93	1.96	1.86	1.46	1.50
<b>(N=28)</b>	(.90)	(1.07)	(1.27)	(.92)	(1.00)

Todos os quatro grupos que têm vindo a ser estudados, apresentam maior adesão à narrativa N2, seguida da N3 ou da N1 (narrativas de progresso). No entanto, mais uma vez, possíveis diferenças podem ser

devidas ao acaso, ou podem ser obscurecidas pelo tamanho pequeno da amostra (cf. Quadro 12).

**Quadro 12. Média de identificação dos grupos estudados com narrativas de individuação**

	Sexo Masc Curso Tecnol	Sexo Fem Curso Educaci	Sexo Fem Curso Tecnol	Sexo Masc Curso Educaci
(N2) Progresso pessoal por reconhecer e seguir influências familiares positivas	2,1	3,3	3,2	3,0
(N3) Progressos pessoais, sem contributo familiar	1,9	1,6	2,0	2,6
(N1) Direção pessoal, por dissociação das infl familiares	2,0	2,1	1,3	2,2
(N4) Fracasso subjetivo face às expectativas familiares	1,6	1,3	1,4	1,8
(N5) Risco pessoal para a auto-estima por falta de apoio	1,6	1,0	1,4	2,0

### **6. Ensaio da análise da relação entre a percepção de apoio familiar e a qualidade das vivências académicas medidas pelas escalas do QVA**

Começa-se por apresentar médias e desvios-padrão dos quatro grupos e da amostra global no QVA<sub>r</sub>. Optou-se por apresentar a média da escala dividida pelo número de itens, por conseguinte, numa escala comum de 1 a 5, pelo facto de as diversas escalas não terem um número de itens constante (cf. Quadro 13).

Na comparação dos grupos estudados, observam-se tendências aparentes de pontuação mais baixa em bem-estar emocional e físico (QVA\_Pessoal) e em competências de estudo (QVA\_Estudo) quer no sexo feminino com escolhas tecnológicas, quer no masculino com escolhas na área educacional, e menor desenvolvimento de carreira (QVA\_Carreira) pelas raparigas em cursos tecnológicos, diferenças que poderão ser casuais, ou, inversamente, serem obscurecidas pela pequena dimensão da amostra.

**Quadro 13. Média e desvio-padrão nas escalas do QVA<sub>r</sub> – Amostra total (N=28) e grupos**

	Sexo Masc Curso Tecnol	Sexo Fem Curso Educaci	Sexo Fem Curso Tecnol	Sexo Masc Curso Educaci	Amostra global
QVA <sub>r</sub> _Pessoal	3.99	4.12	3.71	3.60	3.86 (.65)
QVA <sub>r</sub> _Interpessoal	4.27	3.60	3.72	3.70	3.83(.78)
QVA <sub>r</sub> _Carreira	4.24	3.97	3.52	4,05	3.98 (.70)
QVA <sub>r</sub> _Estudo	3.80	3.96	3.58	3.32	3.68 (.74)
QVA <sub>r</sub> _Institucional	4.59	3.97	4.16	4.04	4.20 (.56)

Com o objetivo de ilustrar a análise da relação afirmada na primeira hipótese que guiou o estudo, utilizaram-se análises de correlação não paramétrica (coeficiente de  $r$  de Spearman).

H1: *Existe uma associação estatisticamente significativa entre a percepção de apoio familiar e o ajustamento académico, medido com sub-escalas do QVA. Essa relação é esperada ser mais pronunciada no caso dos jovens que fizeram uma escolha de percursos atípicos para o sexo. A mesma relação é esperada no que diz respeito às variáveis de aceitação do curso pelo pai e mãe.*

Na amostra global, o grau de concordância com a afirmação de apoio suficiente na escolha (Questão 8 do QIEC, com escala de resposta de 1 a 5) apresenta correlações significativas e positivas com as seguintes escalas do questionário QVA: interpessoal ( $r=0.535^{**}$ ;  $p<0.004$ ); pessoal ( $r=0.427^*$ ;  $p<0.03$ ), estudo ( $r=0.394^*$ ;  $p<0.04$ ), e institucional ( $r=0.393$ ;  $p<0.04$ ). Deste modo, há sinais no sentido de suporte empírico para a hipótese de que o apoio geral na escolha contribui para o bem-estar dos jovens, para a relação com os outros, as competências de estudo e pertença a uma instituição, durante o seu percurso académico. Discriminando os tipos de apoio, e centrando-nos no apoio familiar, no entanto, não se encontraram correlações significativas entre o apoio emocional, e/ou no propiciar de diálogos e experiências, e/ou na pesquisa de informação, por parte de cada figura familiar, e a pontuação nas escalas do QVA.

De acordo com a hipótese, analisaram-se ainda as correlações entre percepção de aceitação do curso pelo pai e pela mãe e as pontuações nas escalas do QVA. Enquanto a aceitação paterna não se revelou associada às vivências académicas, a materna apresenta-se altamente correlacionada com a escala pessoal-emocional ( $r=0.549$ ,  $p<0.004$ ) e interpessoal ( $r=0.367$ ;  $p<0.03$ ).

Deste modo, no estudo piloto, H1 não é inteiramente apoiada, na amostra global, mas recebe suporte parcial, da importância do grau de apoio global ser sentido como suficiente pelo estudante, e da importância da aceitação materna da escolha do curso, nas vivências positivas, no plano pessoal-emocional e interpessoal (cf. Quadro 14).

**Quadro 14. Correlações não paramétricas entre grau de aceitação parental do curso e escalas do QVA**

	QVA_ Pessoal	QVA_ Interpessoal	QVA_ Curso Carreira	QVA_ Estudo	QVA_ Institucional
Grau de aceitação do pai (1-5)	,193	,367	-,015	,175	
Grau de aceitação da mãe (1-5)	,549**	,445*	,314	,295	

Discriminando os quatro subgrupos estudados, embora de muito pequena dimensão (cf. Quadro 15), não se exclui que a relação da percepção de apoio à decisão com o ajustamento académico seja mais marcada nos estudantes do sexo feminino em cursos tecnológicos e do sexo masculino em cursos educacionais, do que pelos outros grupos de estudantes.

**Quadro 15. Correlações não paramétricas entre apoio percebido da parte das figuras parentais e escalas do QVA, nos grupos estudados (Nota: Não foram possíveis de serem calculadas correlações entre aceitação pelo pai e pela mãe do curso e escalas do QVA para os estudantes do sexo masculino em cursos tecnológicos)**

Grupo	Apoio percebido	QVA_ PESSOAL Emocion	QVA_ INTER-PESSOAL	QVA_ CURSO Carreira	QVA_ ESTUDO	QVA_ INSTITUCIONAL
Sexo Masc	Sentiu-se suficientemente apoiado na sua escolha de carreira?	0,39	0,41	-0,55	0,02	0,51
Sexo Fem	Sentiu-se suficientemente apoiado na sua escolha de carreira?	-0,16	0,06	0,19	0,69	0,10
	Grau de aceitação do pai	0,21	0,13	-0,41	0,00	-0,51
	Grau de aceitação da mãe	0,21	0,13	-0,41	0,00	-0,51
Sexo Fem	Sentiu-se suficientemente apoiado na sua escolha de carreira?	0,46	<b>,675*</b>	0,48	<b>,666*</b>	0,65
	Grau de aceitação do pai	-0,07	0,30	0,10	-0,31	0,31
	Grau de aceitação da mãe	<b>,725*</b>	0,52	0,58	0,52	<b>,731*</b>
Sexo Masc	Sentiu-se suficientemente apoiado na sua escolha de carreira?	<b>,894*</b>	<b>,894*</b>	0,80	0,45	0,34
	Grau de aceitação do pai	0,77	0,77	0,54	-0,26	0,54
	Grau de aceitação da mãe	0,95	0,95	0,83	0,63	0,06

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Do mesmo modo, não se exclui que a percepção de aceitação do curso pela mãe esteja associada às vivências de bem-estar pessoal e da relação com a instituição, para as estudantes do sexo feminino em cursos tecnológicos.

Os resultados provisórios sugerem a importância de estudar o impacto no ajustamento/vivências académicas do apoio à decisão, geral, e da aceitação parental do curso, consoante o sexo e a escolha que é realizada pelo estudante, prosseguindo com o estudo da hipótese supramencionada.

### **7. Ensaio de análise da relação entre a percepção de apoio familiar e as narrativas de individuação**

No mesmo sentido se espera uma associação entre as narrativas de individuação progressivas e a percepção de aceitação parental do curso.

H2: *Existe uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de apoio global, bem como de apoio emocional e diálogos com as figuras parentais e as narrativas de individuação. Essa associação é esperada ser no sentido positivo com a Narrativa progressiva e de ligação familiar N2, e negativa com as narrativas regressivas N4 e N5, i.e., de dissociação para com a família N1.*

**Quadro 16. Correlações não paramétricas entre pontuações de apoios de diversos tipos das fontes familiares e narrativas de individuação**

	N2	N3	N1	N5	N4
Sentiu-se suficientemente apoiado na sua escolha de carreira?	0,28	-0,30	-0,19	<b>-,507**</b>	-0,01
ApoioFamiliaTotal	,460 <sup>*</sup>	-0,10	-0,23	-0,02	0,30
ApoioMaeEmoc	,307	,046	-,290	-,196	,325
ApoioMaeDiálogos	,444 <sup>*</sup>	-,224	-,185	,079	,370
ApoioPaiEmoc	,429 <sup>*</sup>	-,393	<b>-,526**</b>	<b>-,434<sup>*</sup></b>	-,064
ApoioPaiDialogos	,403	-,270	-,344	-,038	,146
Aceitação do curso pelo pai	0,33	<b>-,502<sup>*</sup></b>	<b>-,465<sup>*</sup></b>	-0,28	-0,23
Aceitação do curso pela mãe	0,23	<b>-,604**</b>	<b>-,468<sup>*</sup></b>	<b>-,617**</b>	-0,20

Na amostra global, encontramos uma correlação negativa entre a percepção de apoio global e a narrativa N5, de risco de regressão no desenvolvimento pessoal e de carreira ( $r\acute{o} = -.507^{**}$ ;  $p < .01$ ). À medida que o apoio aumenta, menor o sentimento de que a falta de apoio por parte dos pais tenha implicações nos objetivos próprios. Relativamente ao papel do apoio familiar, foi encontrada uma correlação positiva e significativa entre o total do apoio familiar e a narrativa N2, uma narrativa de progresso com reconhecimento dos contributos familiares ( $r\acute{o} = .460$ ;  $p < .05$ ). De modo mais detalhado ainda, para o apoio prestado pela mãe através de diálogos e experiências propiciadas, encontra-se uma correlação com N2 ( $r\acute{o} = .444^{*}$ ;  $p < .03$ ); para o apoio emocional do pai, também há uma correlação com N2 ( $r\acute{o} = .429$ ;  $p < .04$ ) e correlações negativas com N1, de inflexão por dissociação das influências da família ( $r\acute{o} = -.526^{**}$ ;  $p < .01$ ) e N5, interpretada como de risco regressivo ( $r\acute{o} = -.434$ ;  $p < .04$ ).

Assim, com carácter meramente indicativo, surgem algumas relações, sendo de destacar a importância do apoio emocional do pai, e a procura de informação e diálogos na mãe, na narrativa que afirma um sentido de progresso pessoal compatível com o reconhecimento do apoio da família.

A aceitação do curso pela mãe e pelo pai também se revelam significativas para as narrativas de individuação, estando negativamente associadas a narrativas consideradas regressivas, N1 (progresso com um ponto de viragem dramático e direção pessoal, por dissociação das influências familiares), N3 (progresso, com estádios avaliados negativamente; sem contributo familiar) e, no caso da mãe, N5 (antecipação de regressão e de risco pessoal).

Em síntese, a perspetiva subjetiva dada pela identificação com narrativas de individuação progressivas ou regressivas, e em ligação ou em afastamento da família, manifesta sinais de validade, através da relação de consonância com a perceção de apoios por pai e mãe, e com a perceção de aceitação parental da escolha do curso realizada pelo próprio estudante.

Análises complementares relativas à relação entre narrativas de individuação e outras variáveis familiares, como as habilitações das figuras familiares, mostraram uma relação negativa entre o nível de habilitação da mãe e a narrativa de risco pessoal por falta de apoio parental N5 ( $r = -.475$ ;  $p > .05$ ). Na amostra, apenas duas mães tinham habilitação superior ao 12º ano. Assim, se esta associação se confirmar em futuras amostras, à medida que aumentam as habilitações da mãe, espera-se menos identificação com esta narrativa, sugerindo que mães com mais habilitações terão mais capacidade de se relacionarem com os filhos, empoderando-os para as suas próprias escolhas e objetivos funcionais.

#### ***8. Ensaio de análise da relação entre os estilos educativos parentais percebidos pelos estudantes, avaliados através do PAQ, e as vivências académicas, avaliadas pelas escalas do QVA***

No PAQ, os participantes tiveram uma média superior no estilo democrático/autotitativo. Quando se compararam os resultados obtidos tomando como referência Silva, Morgado e Maroco (2012), na escala democrática/autoritativa, a amostra pontuou abaixo da média ( $m = 37,04$ ;  $d.p. = 6,194$ ); na escala autoritária, a amostra encontra-se abaixo da média ( $m = 30,25$ ;  $d.p. = 6,509$ ); e na escala permissiva, igualmente abaixo da média ( $m = 28,93$ ;  $d.p. = 5,681$ ). Mas os resultados sugerem que os estudantes que integram a amostra tiveram um estilo parental predominantemente autoritativo (cf. Quadro 17).

Analisando as pontuações dos grupos que têm vindo a ser comparados, a escala autoritativa é a numericamente a mais pontuada nos 4 grupos mas com algumas assimetrias numéricas, podendo favorecer o grupo feminino no curso tecnológico e desfavorecer o grupo masculino no curso educacional. Em seguida a escala permissiva aparece como a segunda mais pontuada em três dos grupos, mas é a autoritária que vem em segundo lugar num dos grupos (estudantes do sexo feminino em cursos educacionais). Uma maior intensidade do estilo autoritativo poderia influir e facilitar a postura auto-determinada face à escolha de carreira potencialmente mais importante quando a escolha não segue a tendência típica para o sexo (fazendo ressaltar limiares mais altos das atitudes de apoio e orientação parentais para que estas decisões aconteçam), mas esta tendência não se observa para o grupo masculino com escolhas educacionais. Importa aferir se estas tendências têm significado real mediante estudo de amostras maiores e representativas.

**Quadro 17. Valores médios e desvio-padrão no PAQ da amostra global e médias dos grupos estudados**

	Sexo Masc Curso Tecnol	Sexo Fem Curso Educaci	Sexo Fem Curso Tecnol	Sexo Masc Curso Educaci	Média da amostra global (e desvio- padrão)
PAQ_escala autoritativa	28.0	27.7	30.9	24.0	28.14 (6.34)
PAQ_escala permissiva	19.6	19.9	19.3	20.2	19.68 (4.23)
PAQ_escala autoritária	16.1	20.7	16.4	13.2	16.86 (5.75)

Passa-se ao estudo da hipótese H3.

*H3: Existe uma relação estatisticamente significativa entre o estilo educativo parental e o ajustamento académico dos jovens, avaliado através das escalas do QVAr.*

Especificamente, é esperada uma relação positiva entre a perceção do estilo educativo parental autoritativo e o ajustamento académico dos jovens, nas várias escalas sub-escalas do QVAr.

Não encontramos correlações significativas entre o PAQ e o QVA. Este resultado foi inesperado, dado que a literatura é sugestiva do impacto do estilo educativo parental nos resultados e adaptação escolares, nomeadamente nos adolescentes. Além disso, os resultados provisórios encontrados no estudo da hipótese 1, em geral, vão ao encontro desta relação, ao sugerirem que a perceção de apoio (Questão 8 do QIEC) tem impacto em dimensões das vivências medidas pelo QVAr. A explicação que pode ser aduzida, caso este resultado se confirme em amostras de grande dimensão, é a de que o apoio propiciando por outras fontes familiares ou extrafamiliares para além dos pais venha a ganhar relevo na transição e adaptação ao ensino superior.

Também se esperava uma correlação estatisticamente significativa entre a perceção dos estilos educativos parentais e a concordância com as narrativas de individuação. As seguintes correlações positivas eram esperadas: entre Estilo autoritativo e narrativa N2 (progressiva com ligação familiar); entre Estilo autoritário e narrativa N4 (avaliação de fracasso relativamente às expectativas familiares); Estilo autoritário ou permissivo e narrativas N3, N1, e N5 (sejam progressivas, sem reconhecimento do papel familiar, com ruptura à família, ou regressiva, de risco de desvio relativo aos objetivos de desenvolvimento). Correlações negativas também seriam esperadas.

**Quadro 18. Correlações não paramétricas entre escalas do Questionário de autoridade parental (PAQ) e as narrativas de individuação na amostra global**

	N2	N3	N1	N4	N5
PAQ_escala autoritativa	,442*	-,291	-,358	-,070	-,134

PAQ_escala autoritária	-,064	,180	,067	-,140	,181
PAQ_permisiva	,133	,034	,288	-,066	,320

\*. Significativa a 0.05 \*\*. Significativa a 0.01.

A única correlação estatisticamente significativa observada na amostra global (cf. Quadro 18) verificou-se entre o estilo autoritativo e a narrativa N2 - Narrativa de afirmação pessoal, reconhecendo influências familiares positivas. As relações negativas não foram observadas a nível estatisticamente significativo. Por conseguinte, os resultados provisórios dão um apoio parcial à hipótese, sugerindo que o estilo autoritativo contribui para o sentido subjetivo de desenvolvimento pessoal com o reconhecimento da ligação familiar. Há uma tendência, sem significação estatística, no sentido de o estilo permissivo se associar a narrativas que, ou são fraccionantes para com a família (N1) ou derrotistas para com o próprio (N5). Como referido, é necessário o teste com uma amostra maior.

Complementarmente, analisou-se a relação entre as narrativas de individuação e o ajustamento académico, através das escalas do QVAr (cf. Quadro 19).

**Quadro 19. Correlações não paramétricas entre narrativas de individuação e escalas do QVAr**

	N2	N3	N1	N4	N5
QVA_Carreira	-,014	<b>-,443*</b>	-,263	-,307	-,349
QVA_Estudo	,203	<b>-,393*</b>	-,006	-,141	-,250
QVA_Pessoal Emocion	,059	-,329	-,263	-,112	<b>-,434*</b>
QVA_Interpessoal	-,126	-,114	-,130	,066	-,319
QVA_Institucional	-,203	-,251	-,096	-,198	-,211

A narrativa 3 (progresso pessoal sem sentido de contributo familiar), ou seja, sentido de progresso, com estádios avaliados negativamente, em que os progressos pessoais não são considerados terem qualquer contributo familiar, correlacionou-se de forma negativa com a escala de carreira do QVA, que considera questões ligadas à adaptação ao curso, às aprendizagens no curso e às perspetivas de carreira ( $r = -.404$ ;  $p > .05$ ), e ainda à escala do Estudo. Deste modo, uma maior adaptação ao curso ocorre quando é menor a identificação com a narrativa em que é negado o contributo da família para o sucesso pessoal. Este resultado provisório é coerente com a literatura relativa ao papel do sistema familiar no funcionamento emocional e ajustamento académico dos jovens. Regista-se ainda uma correlação negativa entre a pontuação na escala Pessoal do QVA, que traduz o estado emocional e de bem-estar do estudante, com a narrativa N5, que é uma narrativa de antecipação de regressão e de risco pessoal para a autoestima por falta de apoio familiar. Este resultado pode ser considerado redundante.

## V – Conclusões

Para finalizar, retomamos os objetivos previamente definidos. Com este trabalho pretendemos compreender as influências familiares na escolha de carreiras atípicas atendendo ao género. Para isso, foi criado um questionário (QIEC), que permitiu fazer um levantamento de diversos aspetos sociodemográficos e relacionados com a escolha de carreira. Importa salientar a pertinência de um conjunto de questões que permitem uma caracterização dos motivos da escolha da área e do curso, e da consistência do tipo de escolha. Estes dados sugerem que em estudos ulteriores se estudem grupos de estudantes organizados tendo em consideração os motivos intrínsecos e/ou extrínsecos para a escolha da área e a latitude dos interesses / escolhas, para além dos estereótipos dos cursos em questão.

É de notar que as expetativas parentais, que se podem manifestar nos valores que exprimem para as escolhas dos filhos, podem influenciar direta (“tens de estudar para encontrar um bom emprego”) ou indiretamente as escolhas dos filhos, os quais poderão querer corresponder ou não às mesmas. Do mesmo modo, as expetativas criadas aquando da escolha de carreira e a sua gestão posterior é muito importante para o sucesso académico. Retoma-se o papel central da autoeficácia; no ensino superior, esta relaciona-se com o desempenho do estudante, a sua motivação, o envolvimento no curso, a relação com os colegas, principalmente quando associado à autorregulação, à persistência académica e à integração no ensino superior (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011). Um sinal positivo neste sentido na amostra, foi que os estudantes não referiam frequentemente que os seus pais tivessem um curso ideal para si, e que na sua maioria apoiavam as escolhas dos filhos.

As relações estabelecidas com as figuras significativas são, tratando-se do pai e mãe, próximas para a generalidade dos participantes. Não foi analisada a vinculação às figuras significativas, mas vários estudos, por exemplo O’Brien, Friedman, Tipton, e Linn (2000) e Wolfe & Betz, (2004) encontraram relações entre a autoeficácia de carreira e a vinculação materna ou parental, que conseqüentemente influenciam as aspirações.

As dimensões familiares tidas como centrais neste estudo consistiram no apoio ao processo da escolha percebido pelo estudante por parte das fontes familiares e extra-familiares, e a aceitação da sua escolha pelos pais. A literatura relativa a faixas etárias mais baixas aponta associações específicas de aspetos da perceção de apoio dos pais, com variáveis importantes para o ajustamento escolar, como sentido de competência e o esforço empreendido nas aprendizagens e resultados como a autoestima (Veiga & Antunes, 2005). À luz das teorias de carreira, o apoio a este nível na adolescência tem também um significado (Taveira, 2005). Os resultados provisórios parecem indicar, nos estudantes inquiridos, a importância do apoio global, i.e., de se sentirem suficientemente apoiados na sua escolha. No entanto, os pais são as fontes de apoio percebido nas escolhas mais pontuadas, em termos gerais, de apoio emocional e de diálogos, relativamente a outras figuras das relações pessoais ou institucionais.

A percepção de apoio que caracteriza esta pequena amostra está em sintonia com a identificação com as narrativas de individuação, relacionadas com a percepção de progresso pessoal e o reconhecimento do papel da família dado que os participantes, independentemente do género, assinalaram predominantemente identificar-se com a narrativa 2, relacionada com a existência de influências positivas por parte dos pais.

Faz sentido retomar os resultados obtidos pelos participantes no PAQ, o qual indicou que os estudantes que integram a amostra tiveram um estilo parental predominantemente autoritativo, ou seja caracterizado por um clima de afeto, uma comunicação positiva e respeito mútuo (Baumrind, 1971, 1989; MacCoby, 2000). O estilo autoritário surge na literatura associado a conformismo e realização das expectativas parentais relacionadas com a educação e a carreira, existindo uma fraca correspondência entre o indivíduo e a escolha. Já tratando-se de filhos de pais indulgentes, os jovens parecem detentores de pouca autoconfiança, de baixa tolerância à frustração e pouco persistentes em tarefas de aprendizagem (Lamborn et al., 1991). O estilo permissivo surge associado a pouca acessibilidade parental em relação a interesses da criança, dificultando o desenvolvimento do conhecimento de si própria, bem como a diferenciação entre os seus objetivos de carreira e os dos seus pais. Já o estilo autoritativo parece promotor da exploração vocacional e de maior autoconfiança e motivação académica (Lamborn et al., 1991).

Nos resultados provisórios, a intensidade do estilo autoritativo relativamente aos outros estilos, poderia diferenciar certos grupos, sendo elevada nas raparigas com escolhas na área tecnológica, embora não nos rapazes com escolha atípica na área educacional. Correlativamente, o estilo autoritário era relativamente mais pontuado nas raparigas com escolhas em áreas educacionais, mas não nos rapazes com escolhas similares nas áreas educacionais. Ainda no que se refere aos estilos educativos parentais, uma das relações estudadas, com resultados provisórios, foi o seu impacto nas narrativas quanto ao desenvolvimento e sucesso pessoal alcançados na individuação, em conexão ou em dissociação relativamente à família. Provisoriamente, foi encontrada associação entre o estilo autoritativo e a N2, narrativa que consagra o papel do apoio familiar no sucesso pessoal. Em termos de tendências, pode existir relação negativa deste estilo com narrativas negativas, mais pessimistas do sucesso pessoal, ou de cisão em relação à família, o que tendencialmente pode suceder mais em casos de estilo permissivo. Estes resultados necessitam de validação com amostra maior. Complementarmente, a relevância das narrativas, designadamente, das negativas, para algumas vivências académicas na integração no ensino superior, são também patentes nestes primeiros resultados.

Quanto às hipóteses colocadas, na hipótese 1 *Existe uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de apoio familiar na escolha de percursos atípicos e o ajustamento escolar dos jovens*, os resultados exploratórios do estudo-piloto apoiam-na parcialmente. Foram encontradas correlações positivas e significativas entre a percepção de apoio global na

escolha (QIEC) e várias dimensões do QVAr (estudo, pessoal, institucional e interpessoal), sugerindo que o apoio contribui para as competências de estudo e bem-estar dos jovens, relação com os outros e pertença a uma instituição. A observação das tendências de diferentes grupos consoante o seu sexo e a tipicidade da escolha pelo sexo também sugeriu que os estudantes com escolhas menos tipificadas beneficiavam mais dos efeitos do apoio geral na decisão, que desse modo se mostrava mais consequente para o seu ajustamento pessoal e interpessoal no percurso académico. De modo complementar, os resultados da relação da perceção de aceitação do curso pela figura materna, com as suas consequências nas vivências académicas, sugerem que esta aceitação pode assumir saliência particular entre as estudantes - sexo feminino - com escolhas numa área tecnológica. Uma possível explicação é que a identificação e relação com a figura materna, persistindo nestas estudantes, as torne mais sensíveis à aceitação pela mãe das suas escolhas. No entanto, como salientado ao longo deste trabalho, trata-se de uma hipótese que futuros estudos poderão avaliar.

Quanto à hipótese 2 *Existe uma relação estatisticamente significativa entre o tipo de apoio familiar e as narrativas de individuação*, os resultados provisórios foram apoiantes. O apoio materno em termos de informação e diálogos relacionou-se com a N2, sugerindo a importância da influência e expectativas maternas no sentimento de um percurso pessoal que reflete progresso nos seus objetivos de desenvolvimento, sem ruptura com contributos familiares fundamentais; no caso do pai, o apoio emocional relacionou-se positivamente com a mesma narrativa N2, e negativamente com N1 e N5, estas últimas narrativas sobre transição para progresso pessoal através de corte com a família, ou mesmo de dificuldades ao nível da autoconfiança e autoestima atribuídas a falta de apoio familiar. A revisão de estudos acerca da influência da família de origem para o desenvolvimento de carreira realizada por Whiston e Keller (2004) permitiu concluir que a família de origem influencia a maturidade e o desenvolvimento de carreira, a exploração vocacional, a identidade vocacional, a avaliação de capacidades relacionadas com a carreira, o comprometimento com a carreira e a escolha vocacional, e exerce uma menor influência na autoeficácia relacionada com a tomada de decisões de carreira. No entanto, os autores salientam a necessidade de abordar os resultados atendendo à diferença entre homens e mulheres, figura materna e paterna.

Colocando em relação estes achados com a perspetiva da vinculação às figuras significativas, a qual seria expressa do ponto de vista subjetivo nas narrativas de individuação, este quadro permite também compreender o seu impacto na autoeficácia na escolha de carreira e sua implementação, embora esta não tenha sido uma variável considerada no estudo. Nem todos os jovens sentem autonomia/controlo nas suas escolhas, e para alguns este controlo é ensaiado através de dissociação das influências da sua família. Os resultados obtidos tentativamente no nosso estudo sugerem que essa dissociação, por exemplo, através da narrativa N3 (não há contributos da família) ou mais seriamente N5 (risco de regressão por falta de apoio

familiar), tenham correlatos nas pontuações mais negativas em bem-estar emocional, interpessoal, e desenvolvimento de carreira, nas escalas do QVA.

Por fim, a hipótese 3 *Existe uma relação estatisticamente significativa entre o estilo educativo parental e o ajustamento escolar dos jovens* não teve apoio nos resultados, dado não terem sido encontradas correlações com significado entre o QVA e o PAQ. Não obstante constatarmos uma correlação positiva entre a percepção do estilo parental autoritativo pelos estudantes e a sua identificação com a narrativa de individuação N2 (aquela que concilia o progresso pessoal com a aceitação de contributos da parte da família), esta última narrativa no entanto não mantinha uma relação específica com o ajustamento académico avaliado através das vivências académicas, mas tão-somente, no sentido deletério, as narrativas regressivas ou de dissociação da família. Estes resultados, não é demais sublinhar, são provisórios. Uma questão a averiguar é se os estilos educativos parentais percebidos pelos estudantes se relacionam com o apoio percebido da parte dos pais aquando da escolha de carreira.

Uma interpretação do conjunto destes resultados vai no sentido de a relação com a família de origem, através da combinação de apoio e exigência parental, poder constituir um fator de fundo facilitador, ou não, da relação com pares e outras figuras, e do ajustamento a outros contextos, mas não determinar a qualidade das relações e das vivências construídas nessas novas esferas de interação do adulto adolescente e adulto emergente, além de que, em casos menos positivos, poderia também ser compensada pelas influências e apoios de outras figuras além dos pais. Verificou-se que é o conjunto dos apoios globais recebidos pelo jovem no seu processo de decisão que mais afeta estas vivências, particularmente quando as escolhas são potencialmente mais arriscadas, porque menos típicas, e não exclusivamente o apoio da família, talvez por este poder ser compensado parcialmente por outras fontes de apoio. Reforçamos a importância da percepção do suporte social, uma vez que quanto mais significativa esta for para o indivíduo, mais positivas as suas vivências académicas serão, sendo facilitadores de outras variáveis como a adaptação à instituição e percurso académico. Correlativamente, uma relação conflitual que origine um trajeto de dissociação relativamente à família traria maior probabilidade de vulnerabilidade das novas relações nas esferas alargadas de interação.

Não despenda a possibilidade de existir um grau diferente de implicação para o ajustamento académico do apoio global e parental, bem como aceitação parental do curso, em função da atipicidade da escolha realizada para o seu sexo. O facto de a escolha contrariar um potencial estereótipo acerca do curso pode torná-la mais exigente em termos das condições internas necessárias, como a autoeficácia e as expectativas, pelo que os níveis de apoio requeridos podem ser mais elevados, não só em aspetos informativos, mas também emocionais. Esta decisão pode passar pela necessidade de integrar a exploração e compromissos de identidade de género com a identidade e escolha vocacional.

O tamanho da amostra ficou aquém das expectativas; um próximo

trabalho poderá ter um maior investimento prévio de levantamento junto das instituições de ensino superior do país do número de alunos do sexo feminino e masculino a frequentar os cursos.

Faz-se ainda um apontamento sobre a importância desta matéria no âmbito das funções do Psicólogo. As teorias do desenvolvimento vocacional entendem a exploração vocacional como algo que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida. O psicólogo tem um papel importante no processo de exploração e de avaliação da coerência entre os seus interesses e escolhas, permitindo, assim, tomadas de decisão de carreira confiantes e adequadas (Savickas, 2002; Lent, 2004). Numa segunda fase, chamemos-lhe assim, os jovens que ingressam no ensino superior passam por um período de transição com descontinuidades nas experiências pessoais, sociais e académicas (Correia, Gonçalves, & Pile, 2004), que requer recursos capazes de lidar com as mudanças e gerir as expectativas criadas; a forma como cada indivíduo estabelece as expectativas de investimento nas diferentes áreas da vida académica e a sua concretização será determinante na participação e adaptação à instituição (Almeida et. al., 2004). Neste sentido, importa às instituições de ensino superior assegurarem serviços de apoio aos estudantes, quer de forma preventiva como em resposta a dificuldades. A autoeficácia surge como uma importante variável para a integração ao ensino superior (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011), devendo ser promovida. Face ao apresentado, considera-se de grande importância ajudar os alunos a adequar aspirações, a definir prioridades, a monitorizar metas individuais e ações de realização.

Por último, ainda que se verifique um grande número de raparigas no ensino superior, várias ocupações continuam a ser dominadas por um género (Gadassi & Gati, 2009). Numa revisão de literatura efetuada por Silva e Taveira (2012), as desigualdades de género devem-se a vários aspetos como diferentes percursos escolares, diferentes opções vocacionais de homens e mulheres, às opções dominadas pelos estereótipos de género, e ao funcionamento da escola e do mundo do trabalho. Nesta medida, os processos de exploração vocacional deverão atender a estas crenças relacionadas com o género transmitidas pelos sistemas formais e informais, de forma a não as perpetuar.

Apesar das limitações verificadas e considerando que o tema é demasiado extenso e complexo, importa valorizar as aprendizagens efetuadas na elaboração desta dissertação e esperamos ter contribuído para o enriquecer e criar pistas para o desenvolvimento de novos estudos.

## **Bibliografia**

- Almeida, F. & Melo-Silva, L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16(1), 75-85.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Salgueiro, A. P., Freitas, A. C. & Vasconcelos,

- R. (2004). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Novo estudo de validação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Actas do X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 449-454). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L.S., Soares, A.C., & Ferreira, J.A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&tlng=pt).
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Azevedo, J. (1991). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Porto: Edições Asa.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monography, Part 2*, (4), 1-103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco, CA: Jossey.
- Berrios-Allison, A. (2005). Family Influences on College Students' Occupational Identity. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 233 – 247.
- Betz, N. E. (2004), Contributions of Self-Efficacy Theory to Career Counseling: A Personal Perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340–353. doi:10.1002/j.2161-0045.2004.tb00950.x
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39–50.
- Blustein, D., Chaves, A., Diemer, M., Gallagher, L., Marshall, K., Sirin, S., Bhati, & Kuldhir S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 311-323.
- Bornstein, M.(2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting: Vol 1 Children and Parenting*. (pp. 3–43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-7.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 333-341.
- Cheung, F. M., Wan, S. L. Y., Fan, W., Leong, F., & Mok, P. C. H.

- (2013). Collective contributions to career efficacy in adolescents: A cross cultural study. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 237-244.
- Correia, T. Gonçalves, I., & Pile, M. (2004). *Insucesso Académico no IST*. Disponível em [https://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/Insucesso\\_Academico.pdf](https://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/Insucesso_Academico.pdf)
- Darling, N., & Steinberg, I. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents development. *Journal of vocational development*, 75(2), 109-119.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P. H., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Faria, L., Taveira, M., & Saavedra, L. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Gadassi, R., & Gati, I. (2009). The Effect of Gender Stereotypes on Explicit and Implicit Career Preferences. *The Counseling Psychologist*, 37(6), 902 – 922.
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of sex, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 3(63), 345-363.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2011). Autoeficácia na Formação Superior: Percepções Durante o Primeiro Ano de Graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65.
- Hoffman, J., Goldsmith, E., & Hofacker, C. (1992). The influence of parents on female business students' salary and work hour expectations. *Journal of Employment Counseling*, 29, 79-83.
- Hoghugh, M. (2004) Parenting: an introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds), *Handbook of parenting: theory and research for practice*. (pp. 1-18). London: Sage.
- Howard, K., Carlstrom, A., Katz, A., Chew, A., Ray, C., Lane, L., & Caulum, D. (2011). Career aspirations of youth: Untangling race/ethnicity, SES, and sex. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 98-109.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 44, 764-791.
- Keller, B., S.C., & Whiston (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198-217.
- Koumoundourou, G., Tsaousis I. & Kounenou K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision-making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19, 165–182.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lassance, M. & Magalhães, M. (1997). Gênero e escolha profissional. In R. S. Levenfus (Org.), *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 47-61). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical framework for career preparation. In M. Céu Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49
- Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Morgado, J., Maroco, J., Miguel, M., Machado, R., & Dias, C. (2006). Estilos Parentais e Suporte Social em Adolescentes – relação com o comportamento escolar. In *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Évora, Portugal.
- Mendez, L., & Crawford, K. (2002). Gender-role stereotyping: a comparison of gifted early adolescent boys and girls. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 96-108.
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on student's occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 50-57.
- Noronha, A. P., Barros, M., & Nunes, M. (2009). Correlações entre interesses profissionais e inteligência em adolescentes. *Psicologia: teoria e prática*, 11(2), 114-128.
- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118.
- O'Brien, K.M., Friedman, S.M., Tipton, L.C., & Linn, S.G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (3), 301-315..
- Papalia, D.E., & Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *Human Development* (8th Edition). Boston: McGraw Hill.
- 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*.
- Retirado de

- <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view>
- Pires, H. S., Almeida, L. & Ferreira, J. A. (2000). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 119-127). Braga: Universidade do Minho.
- Pordata (2016). Dados de entrada no Ensino Superior. Retirado de <http://www.pordata.pt/Portugal>
- Richardson, M., Meade, P., Rosbruch, N., Vescio, C., Price, L., & Cordero, A. (2009). Intentional and identity processes: A social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 63-74.
- Rueger, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Saavedra, L. (1995). *Identidade do género e escolha da carreira em adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Saavedra, L., Taveira, M. C. & Silva, A. (2010). The Underrepresentation of women in typically male areas: explanatory factors and paths for interventions. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 11, 1, 49-60.
- Saavedra, L., Vieira, C., Araújo, A., Faria, L., Silva, A., Loureiro, T., & Taveira, M. C. (2011). (A)ssimetrias de Género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *Revista Ex aequo*, 23, 163-180.
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-288.
- Silva, A., & Taveira, M. (2012). Educação e Desenvolvimento de Carreira das Mulheres. *Ex aequo*, 25, 165-178.
- Silva, J., Morgado, J. & Maroco, J. (2012). The Relationship between Portuguese Adolescent Perception of Parental Styles, Social Support, and School Behaviour. *Psychology*, 3, 513-517.
- Silva, S. (2003). *Adaptação Académica, Pessoal e Social do Jovem Adulto ao Ensino Superior Contributos do Ambiente Familiar e do Autoconceito*. Tese de Mestrado (não publicada), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de vivências académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C.

- Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. (Vol. 1. pp. 101-120). Coimbra: Quarteto Editora.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychological Review*, 17(2), 120-146.
- Steele, J. & Barling, J. (1996). Influence of maternal gender role beliefs and role satisfaction on daughters' vocational interests. *Journal of Sex Roles*, 34, 637.
- Stromquist, N.P. (2007). The gender socialization process in schools: A cross-national comparison. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: Will We Make It? New York: UNESCO.
- Taveira, M. (2000). Exploração vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. (pp. 143-176). In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F.H & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. In *Itinerários: Investigar em educação*, 1093 - 1102. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEFCUL).
- Teig, S., & Susskind, J. (2008). Truck Driver or Nurse? The Impact of Gender Roles and Occupational Status on Children's Occupational Preferences. *Sex Roles*, 58, 848-863.
- Way, W., & Rossman, M. (1996). *Lessons from Life's First Teacher: The Role of the Family in Adolescent and Adult Readiness for School-to-Work Transition* (Report No. NCRVE-MDS-725). National Center for Research in Vocational Education, Berkeley, CA (ED 396 113).
- Weishaar, M., Green, B., & Craighead, L. (1981). Primary influences of initial vocational choices for college women, *Journal of Vocational Behavior*, 18, 67-78.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influence of the family of origin on career development: A review and analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 493-568.
- Wintre, M. G., & Yaffe M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationship with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37.
- Wolfe, J.B., & Betz, N. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *Career Development Quarterly*, 52, 4.

## **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Instrumentos**

### Questionário sobre as Influências na Escolha de Carreira (QIEC)

**Nota:** Este questionário foi construído para recolha de dados exclusivamente no âmbito de uma Dissertação de Mestrado. Todas as respostas são anónimas e confidenciais. Por favor devolver para [idaneus@hotmail.com](mailto:idaneus@hotmail.com) Agradecemos desde já a sua colaboração.

#### Dados Sociodemográficos

Sexo: M F | Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ | Naturalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil/Estatuto familiar: Solteiro / Casado ou em União de Facto / Divorciado / Outro (riscar o que não interessa) | Tem filhos menores? Sim Não

Curso: \_\_\_\_\_ | É aluno bolseiro? Sim Não

É: Estudante / Trabalhador-Estudante / Estudante em mobilidade (riscar o que não interessa)

Indique as Habilitações Escolares e as Profissões dos seguintes familiares:

	Habilitações escolares	Profissão
Pai		
Mãe		
Avô		
Avó		
Irmão/irmã mais velho/a		
Outra figura significativa		

#### QE

**Considere a escolha do curso que frequenta.**

1. O **Curso** que frequenta atualmente foi a sua primeira escolha? Sim Não

Se respondeu **Não**, indique quais as opções anteriores que correspondem à sua escolha?

1 <sup>a</sup>	
2 <sup>a</sup>	
3 <sup>a</sup>	
4 <sup>a</sup>	
5 <sup>a</sup>	
Outra situação	

Se respondeu **Sim**, quais eram as outras alternativas?

1ª	
2ª	
3ª	

**Refleta sobre os motivos que o levaram a escolher o curso que frequenta.**

2. Ordene de forma crescente (1 corresponde ao mais importante; 9 corresponde ao menos importante) os **Motivos** que o levaram a escolher este curso.

Interesse/Informação	
Ter a nota necessária	
Influência de familiares. Quais?	
Influência de amigos	
Influência de conhecidos	
Informações sobre a instituição/curso	
Localização Geográfica	
Outro. Qual?	

3. O que o aliciou a escolher esta **área**? (assinale aqueles que se aplicam)

	<b>X</b>
Facilidade de emprego em comparação com outras áreas	
Interesse pelas disciplinas da área	
Constituir uma área acadêmica forte (autoeficácia)	
Interesse por tarefas profissionais da área	
Respeito social pela profissão	
Outro motivo. Qual?	

4. Relativamente aquilo que **esperava**, o seu curso é:

Mais fácil                  Dentro da dificuldade esperada                  Mais Difícil

**Considere as relações existentes com os diversos atores da instituição educativa que frequenta.**

5. Como sente a **qualidade de relação** entre pares/colegas?

Boa                  Média                  Má

Se respondeu **Má**, considera que há alguma questão que esteja a influenciar negativamente essa relação? Qual?

---



---

6. Como sente a **qualidade de relação com os membros do corpo docente?**

Boa Média Má

Se respondeu **Má**, considera que há alguma questão que esteja a influenciar negativamente essa relação? Qual?

---



---

7. Como sente a **qualidade da relação com a instituição** (Departamento/Faculdade/serviços...)?

Boa Média Má

Se respondeu **Má**, considera que há alguma questão que esteja a influenciar negativamente essa relação? Qual?

---



---

**Considere agora o processo de tomada de decisão que culminou na entrada no curso que frequenta e os apoios disponibilizados.**

8. Sentiu-se suficientemente apoiado na sua escolha de carreira? Indique numa escala de 1 a 5 (1 corresponde a nada apoiado e 5 a completamente apoiado):

**1 2 3 4 5**

9. Indique o grau de **apoio** de diferentes tipos que, quando foi necessário, lhe foi proporcionado por diferentes pessoas no processo de escolha de carreira. Use na sua resposta uma escala de 1 a 5 em que: 1- muito pouco 2 – um pouco 3 – Algum apoio 4 – bastante apoio 5 – Muito apoio

	Apoio Emocional	Apoio na procura Informação	Apoio em experiências e diálogos que me ajudaram a conhecer-me melhor	Outro. Qual?
Mãe				
Pai				
Irmão/irmã				
Outro familiar. Quem? _____				
Professores				
Psicólogo/serviços de orientação				

Amigos				
Outro. Quem? _____				

10. Considere as pessoas que tiveram mais relevância na sua educação . Poderão ser o pai e/ou a mãe ou outra(s)figura(s) significativa(s) . Para cada Figura, seleccione os 3 aspetos que, em seu entender, eles mais valorizam na sua escolha de carreira.

	Pai	Mãe	Outro(s)
Atitude responsável			
Autonomia na escolha			
Ter curso superior			
Oportunidades emprego			
A aprendizagem que irá realizar			
Prestigio/valorização Social			
Outro. Qual?			

11. Indique o grau de aceitação dos familiares mais próximos/aqueles com um papel de relevância na sua educação, da sua escolha de carreira. (Numa escala de 1 – críticos/reprovoadores a 5- apoiantes).

Pai	
Mãe	
Outra Figura. Qual?	

12. Considera que a sua família teria em mente um curso ideal (que desejavam que seguisse)?

	Sim	Não
Pai		
Mãe		
Outra Figura. Qual?		

Se respondeu **Sim**, este corresponde aquele que escolheu? Sim Não

13. Indique o grau em de proximidade que tem com os seguintes familiares ou pessoas muito importantes na sua educação. Dê a sua resposta numa escala de 1 a 5 em que 1 é – nada próximo e 5 muito próximo.

Pai	
Mãe	
Avô/Avó	
Irmãos	
Primos	
Outra Figura. Qual?	

**Narrativas**

Muitos jovens identificam-se em maior ou menor graus com as seguintes narrativas. Após uma leitura atenta, indique o seu grau de identificação. Utilize a escala: 4 – identifico-me muito; 3 - identifico-me em grande parte; 2 - Identifico-me pouco; 1 - não me identifico nada.

**Narrativa 1**

Na minha infância a educação dos meus Pais não ajudou em nada a minha escolha e até me prejudicou nas minhas esperanças e expetativas que estavam a nascer. Mas houve um momento decisivo em que percebi aquilo que eu queria e comecei a confiar mais em mim.

1 2 3 4

**Narrativa 2**

As influências que recebi dos meus pais foram sempre positivas; sempre tiveram preocupação com aquilo que seria do meu maior interesse e acabei por seguir grande parte da orientação deles.

1 2 3 4

**Narrativa 3**

Considero ter feito muitos progressos na minha carreira, mas não considero que a minha família tenha contribuído muito para esses progressos.

1 2 3 4

**Narrativa 4**

Tenho um sentimento de ter falhado e de não ter cumprido as expetativas de minha família.

1 2 3 4

**Narrativa 5**

Sinto que me estou a desviar dos objetivos mais adequados e que isso prejudica a minha esperança e auto-estima, em parte por falta de apoio dos pais.

1 2 3 4

**Obrigada pela sua colaboração!**

## Questionário de Autoridade Parental (P.A.Q)

Leia atentamente cada afirmação e responda de acordo com as seguintes opções:

Discordo totalmente  
Discordo  
Não concordo nem Discordo  
Concordo  
Concordo totalmente

		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Os meus pais pensam que numa casa “bem orientada” tanto os filhos como os pais devem ter a oportunidade de fazer as coisas à sua maneira.					
2	Mesmo que não concorde com o que os meus pais dizem, eles acham que eu devo obedecer-lhes para o meu próprio bem.					
3	Sempre que os meus pais me pedem ou me mandam fazer alguma coisa, esperam que eu faça imediatamente e sem questionar as suas ordens.					
4	Quando se estabelecem regras lá em casa, os meus pais debatem comigo as suas razões e motivos.					
5	Os meus pais sempre me encorajaram a falar, quando não estava de acordo com as regras e restrições lá de casa.					
6	Os meus pais acham que os jovens devem ter a sua maneira de pensar e agir, mesmo que isso vá contra a vontade dos pais.					
7	Os meus pais não admitem que eu ponha em causa as suas decisões.					
8	Os meus pais sempre organizaram as ações dos filhos, com base na argumentação e disciplina.					
9	Os meus pais pensam que, para que os filhos se comportem como desejado, os pais devem ser bastante firmes.					
10	Os meus pais defenderam que eu <b>não</b> devo obedecer a uma regra só porque alguém com autoridade me disse para fazer.					
11	Sei o que os meus pais esperam de mim, mas sinto-me suficientemente à vontade para falar com eles quando achar que as suas expectativas não são razoáveis.					
12	Os meus pais acham que pais sensatos devem ensinar desde cedo ao seus filhos quem é que manda na família.					
13	Só muito raramente é que os meus pais me orientaram ou disseram o que é que esperavam do meu comportamento.					
14	Muitas vezes, as decisões familiares que os meus pais tomam, têm por base o que os filhos querem.					
15	Os meus pais costumam orientar-me de forma racional e objetiva.					
16	Os meus pais ficariam muito aborrecidos se eu discordasse deles.					
17	Os meus pais acham que grande parte dos problemas da sociedade seriam resolvidos se os pais não estabelecessem limites às ações dos filhos à medida que estes vão crescendo.					
18	Desde sempre que os meus pais me mostram que comportamentos esperam de mim e se eu não corresponder a essas expectativas, castigam-me.					
19	Desde sempre que os meus pais me deixaram decidir a maior parte das coisas por mim mesmo, dando-me poucas orientações.					
20	Os meus pais sempre tiveram em linha de conta as minhas opiniões nas decisões da família, mas não optariam por uma decisão só para me fazer a vontade.					
21	Os meus pais não se sentem responsáveis por orientar o meu comportamento.					
22	Os meus pais têm um padrão de comportamentos segundo o qual me orientam, mas mostram-se dispostos a ajustar esse padrão às minhas necessidades.					
23	Os meus pais dão-me orientações e esperam que eu as siga, mas estão sempre disponíveis para conversar se eu tiver dúvidas e preocupações.					
24	Os meus pais sempre me deram espaço para ter as minhas opiniões e normalmente deixam-me decidir o k fazer.					
25	Os meus pais pensam que a maior parte dos problemas da					

	sociedade seriam resolvidos se os pais tratassem os filhos com rigor e os forçassem a fazer o que é esperado deles.					
26	Os meus pais dizem-me exatamente o que querem e como querem que eu faça.					
27	Os meus pais orientam de forma clara as minhas ações, mas são sempre compreensivos quando eu não concordo com eles.					
28	Os meus pais não orientam os meus comportamentos, atividades e desejos.					
29	Eu sei o que os meus pais esperam de mim em relação á família, e insistem que devo conformar-me às suas expetativas por respeito à sua autoridade.					
30	Se os meus pais tomarem uma decisão que me magoa, estão dispostos a debater essa decisão comigo e, se for caso disso, admitirem que erraram.					

## Questionário das Vivências Acadêmicas – QVAr (versão reduzida)

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas.

Considere a escala:

- 1 - Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica
- 2 - Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica
- 3 - Algumas vezes de acordo / desacordo / Algumas vezes verifica-se outras n
- 4 - Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes
- 5 - Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre

	1	2	3	4	5
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade					
2. Acredito que posso concretizar os valores na carreira que escolhi					
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade					
4. Apresento oscilações de humor					
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso					
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma					
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar					
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi					
9. Sinto-me triste ou abatido/a					
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo					
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a					
12. Gosto da Universidade que frequento					
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo					
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento					
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade					
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento					
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista					
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso					
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal					
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas					
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia					
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente					
23. Sinto confiança em mim próprio/a					
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade					
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho					
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá					
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso					
28. Tenho momentos de angústia					
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/ Universidade					
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal					
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo					
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente					
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos					
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia					
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más nota					
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa					
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades					
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática					
39. Penso em muitas coisas que me põem triste					
40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas					
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito ao à gestão do meu tempo					
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair					
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes					
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas					
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a					
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse					
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames					
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada					

49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas					
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade					
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso					
52. Tenho dificuldades em tomar decisões					
53. Tenho boas competências de estudo					
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso					
55. Tenho-me sentido ansioso/a					
56. Estou no curso com que sempre sonhei					
57. Sou pontual na chegada às aulas					
58. A minha Universidade/Politécnico tem boas infra-estruturas					
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas					
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso					

## **Anexo 2**

### **Pedido de Autorização**

**Assunto: Pedido de colaboração em Dissertação de Mestrado**

Exmo. Sr. Presidente da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra,

O meu nome é Inês Galvão, frequento o Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontrando-me a elaborar a dissertação final. Venho por este meio pedir a V. Ex<sup>a</sup> autorização para fazer uma recolha de dados a estudantes da instituição que dirige. O projecto de estudo incide sobre a importância da família e do apoio familiar nas escolhas e percurso académicos de estudantes que ingressam em cursos em que exista predominância marcada de um determinado género. O questionário contém perguntas sobre a família e as vivências académicas, é anónimo e de resposta livre, sendo assegurada a confidencialidade dos dados.

Concretizando o meu pedido, gostaria, a fim de aplicar os questionários aos alunos voluntários do primeiro ano, que me fosse concedido um tempo numa aula, não superior a 40 minutos, de uma qualquer unidade curricular, de cada um dos cursos de Educação Básica: Pré-escolar; Educação Básica: Pré-escolar e Ensino Básico e Gerontologia Social.

Caso considere, encontro-me disponível para uma reunião de esclarecimento de quaisquer dúvidas que possam ocorrer, ou sugestões de procedimentos alternativos a seguir, a fim de desenvolver este trabalho com a maior brevidade.

Agradecendo à partida toda a atenção que este assunto possa merecer de V. Ex., envio os meus melhores cumprimentos.

Inês Galvão

Coimbra, 9 de Novembro de 2015

Contactos: idoneeus@hotmail.com

910420096