



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Influência dos estilos educativos parentais e dos estereótipos
de género na decisão vocacional nos alunos do ensino
secundário

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Rita Silva Azevedo Moreira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DEZEMBRO 2021



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Influência dos estilos educativos parentais e dos estereótipos
de género na decisão vocacional nos alunos do ensino
secundário

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Rita Silva Azevedo Moreira

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Maria
Pereira e Sá Azevedo**

Agradecimentos

Aos meus pais, por me terem proporcionado todas as oportunidades de educação e formação, por me terem dado a liberdade de escolher o meu próprio caminho e por me incentivarem e apoiarem todos os dias, sem exceção. Acreditam mais em mim do que eu alguma vez acreditei em mim própria, e foi esta crença que me motivou a tentar fazer o melhor trabalho possível. Este trabalho é para eles, para os tentar deixar tão orgulhosos de mim como eu sou deles.

À Professora Doutora Ângela Azevedo, pela orientação, disponibilidade e acompanhamento constantes, por todas as palavras de incentivo e motivação, e pela aprendizagem e ensinamentos transmitidos. Foi fundamental para que conseguisse alcançar os meus objetivos académicos.

Às minhas colegas de curso, pois tenho a noção que o percurso que agora se conclui foi construído sempre com o vosso apoio. Por todos os momentos de interajuda, companheirismo e partilha ao longo de todos os anos de curso.

À minha família e amigos, por todo o incentivo, disponibilidade e apoio ao longo de todos estes anos.

Resumo

O presente estudo investiga a relação entre os estilos educativos parentais, os estereótipos de género e a decisão vocacional nos alunos do ensino secundário.

Neste sentido, de forma a realizar a recolha de dados, foi utilizado o *Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto - Q.E.E.P.-r.* (Ducharme *et al.*, 2006 adaptado por Cruz *et al.*, 2018) para avaliar os estilos educativos parentais, e a escala de decisão vocacional *Career Decision Scale* (Osipow *et al.*, 1979 adaptada por Taveira, 1997); ainda um questionário sociodemográfico, construído para o efeito.

A amostra do estudo é composta por 71 participantes, 47 raparigas e 24 rapazes com idades compreendidas entre os 15 e os 18, a frequentar o 10.º, o 11.º e o 12.º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos numa instituição escolar pertencente ao concelho de Braga.

Desta forma, analisando os resultados, não se conseguiu comprovar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a decisão vocacional e os estilos educativos parentais nem entre a decisão vocacional os estereótipos de género.

Em relação aos estilos educativos parentais, não se verificou uma correlação estatisticamente significativa com o género, nem com a idade.

No que toca aos estereótipos de género, foi encontrada uma correlação negativa e estatisticamente significativa ao nível do género.

Relativamente à decisão vocacional, verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as habilitações literárias da mãe e a decisão vocacional, e uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre as habilitações literárias da mãe e a indecisão vocacional. No lado oposto não se encontrou nenhuma correlação entre a decisão vocacional, o género e as habilitações literárias do pai.

Palavras-Chave: estilos educativos parentais; estereótipos de género; decisão vocacional; ensino secundário.

Abstract

The present study investigates the relationship between parental educational styles, gender stereotypes and vocational decision in high school students from scientific-humanistic courses.

In this sense, in order to receive data, it was used in the Revised Parental Educational Styles Questionnaire - Q.E.E.P.-r. (Ducharme et al., 2006 adapted by Cruz et al., 2018) to assess parenting educational styles, and the career decision scale Career Decision Scale (Osipow et al., 1979 adapted by Taveira, 1997); also, a sociodemographic questionnaire, built for this purpose.

The study sample is composed of 71 participants, 47 girls and 24 boys aged between 15 and 18, attending the 10th, 11th and 12th grades. Data were collected in a school institution belonging to the municipality of Braga.

Thus, analyzing the results, it was not possible to prove the existence of a statistically significant relationship between the vocational decision and parental educational styles, nor between the vocational decision and gender stereotypes.

Regarding to parenting styles, there was no statistically significant correlation with gender or age.

With regard to gender stereotypes, a negative and statistically significant correlation was found at the gender level.

Regarding the vocational decision, there was a positive and statistically significant correlation between the mother's educational qualifications and the vocational decision, and a negative and statistically significant correlation between the mother's educational qualifications and vocational indecision. On the opposite side, no correlation was found between the vocational decision and gender, nor with the father's educational qualifications.

Keywords: parenting educational styles; gender stereotypes; vocational choice; high school.

Índice

Resumo.....	3
Abstract	5
Índice de Tabelas.....	8
Lista de Abreviaturas.....	8
Introdução geral.....	9
Capítulo 1 – Definição e caracterização dos Estilos educativos parentais	11
1.1. Estilos educativos parentais.....	11
1.1.1. Tipos de estilos educativos parentais.....	12
1.2. Evolução dos estilos educativos parentais.....	14
1.3. Família e desenvolvimento vocacional	15
1.4. Estudos tendo como variável dependente os Estilos educativos parentais.....	17
1.4.1. Influência da idade	17
1.4.2. Influência do género	17
1.4.3. Influência dos pais.....	18
Capítulo 2 – Definição e caracterização dos Estereótipos de género	19
2.1. Estereótipos de Género.....	19
2.2. Diferenças de género	23
2.3. Estereótipos de género nas áreas das Ciências, das Engenharias e das Tecnologias	26
2.4. Estudos tendo como variável dependente os Estereótipos de Género.....	28
2.4.1. Influência do Género	28
2.4.2. Influência dos pais ao nível dos estereótipos de género	28
Capítulo 3 – Decisão vocacional	30
3.1. Definição e caracterização da Decisão Vocacional.....	30
3.2. Estudos sobre os fatores que influenciam a Decisão Vocacional.....	33
3.2.1. Influência do sexo.....	33
3.2.2. Influência do nível socioeconómico e sociocultural dos pais.....	34
3.3. Estudos que relacionam os Estilos Educativos Parentais com a Decisão Vocacional	35
3.4. Estudos que relacionam os Estereótipos de Género com a Decisão Vocacional	36

Capítulo 4 - Metodologia do Estudo	39
4.1. Método	39
4.2. Objetivos e Hipóteses do Estudo	39
4.2.1. Objetivos.....	39
4.2.2. Hipóteses	39
4.3. Amostra	40
4.4. Instrumentos	42
4.4.1. Questionário sociodemográfico (Q.S.D.)	42
4.4.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (Q.E.E.P.-r.)	42
4.4.3. Career Decision Scale (C.D.S.)	43
4.5. Procedimentos	43
Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados	45
5.1. Estilos educativos parentais e género.....	45
5.2. Estilos educativos parentais e idade	46
5.3. Estereótipos de género e género	47
5.4. Decisão vocacional e género	48
5.5. Decisão vocacional e habilitações literárias dos pais	48
5.6. Decisão vocacional e estilos educativos parentais	49
5.7. Decisão vocacional e estereótipos de género	50
Conclusão	52
Referências Bibliográficas	55
Anexos.....	67
Anexo I: Questionário Sociodemográfico	68
Anexo II: Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (Q.E.E.P.-r.).....	71
Anexo III: Career Decision Scale (C.D.S.)	75
Anexo IV: Pedido de autorização à Direção Pedagógica	77
Anexo V: Consentimento Informado	78

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica da amostra (N=71)	40
Tabela 2 - Estilos educativos parentais e género (N=71)	44
Tabela 3 - Estilos educativos parentais e idade (N=71)	45
Tabela 4 - Estereótipos de género e género (N=71)	46
Tabela 5 - Decisão vocacional e género (N=71)	46
Tabela 6 - Decisão vocacional e habilitações literárias dos pais (N=71)	47
Tabela 7 - Decisão vocacional e estilos educativos parentais (N=71)	48
Tabela 8 - Decisão vocacional e estereótipos de género (N=71)	49

Lista de Abreviaturas

Q.S.D. - Questionário Sociodemográfico

Q.E.E.P.-r. - Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto

C.D.S. - Career Decision Scale

Introdução geral

Os adolescentes são confrontados, ao longo da vida, com diversas expectativas e pressões sociais (por parte da família, escola, comunidade) nas suas escolhas no que toca ao que gostariam, ou não, de fazer e à avaliação que fazem a este aspeto. Estas pressões fazem com que os adolescentes procurem encontrar a sua própria definição como pessoas, bem como de um significado coerente para a sua existência (quem são, o que querem ser e fazer, quais os seus projetos para o futuro), incluindo as experiências do presente e do passado e procurando um sentido para o futuro (Departamento do Ensino Secundário, 2002).

Como principais influenciadores deste processo encontra-se os estilos educativos parentais e os estereótipos de género.

A família é um dos fatores com maior influência no processo vocacional e na tomada de decisão (Whiston & Keller, 2004). Variáveis estruturais como o nível socioeconómico, o meio étnico de origem e a composição familiar, e variáveis processuais como o encorajamento parental, a interação pais/filhos e o comportamento intencional desempenham um forte papel no desenvolvimento vocacional da carreira dos adolescentes (Whiston & Keller, 2004). Os pais tendem a apresentar uma maior influência na etapa de implementação de decisões, tanto diretamente, por meio da relação que criam com os filhos, tanto indiretamente, por via das atividades que proporcionam e em que participam na sua relação com o meio (Carvalho & Taveira, 2009).

A construção e socialização dos estereótipos de género é influenciada por várias estruturas, tais como a família, a escola, a cultura, a religião ou os meios de comunicação. Estes contribuem para a criação e sustentação de crenças acerca da atribuição de um papel de género e das atitudes e funções que lhes são correspondidas.

Neste sentido, as escolhas de carreira destacam-se entre as decisões mais importantes que as pessoas tomam ao longo da vida, visto que estas influenciam significativamente as mais variadas áreas do desenvolvimento, de forma particular a social, familiar e pessoal (Gati & Tal, 2008). A aplicação e a realização dos projetos vocacionais representam um momento fulcral da tomada de decisão (González & Moreno, 2006) com consequências relevantes no ajustamento, satisfação e adaptabilidade dos sujeitos (Germeijs & Verschueren, 2007).

Assim, o presente trabalho é composto por cinco capítulos, com os primeiros três a dedicarem-se ao enquadramento teórico e os últimos dois à descrição dos elementos empíricos: o capítulo 1 aborda os estilos educativos parentais; o capítulo 2 explora os estereótipos de género; o capítulo 3 estende-se pela decisão vocacional; o capítulo 4 foca-se na metodologia

utilizada; e o capítulo 5 centra-se na apresentação e discussão dos resultados. Por fim, o trabalho é finalizado com a conclusão, onde são expressadas as reflexões, limitações e sugestões para investigações posteriores.

Capítulo 1 – Definição e caracterização dos Estilos educativos parentais

O presente capítulo pretende definir e caracterizar os estilos educativos parentais, abordar a sua evolução ao longo do tempo, e a relação entre a família e o desenvolvimento vocacional. Por fim serão apresentados estudos que relacionam os estilos educativos parentais e as seguintes variáveis: idade, género e influência dos pais.

1.1. Estilos educativos parentais

Primeiramente apresentado por Baumrind (1973), o conceito de estilo educativo parental designa o modo como os pais encaram questões como o poder e suporte emocional na relação pais-filhos, a hierarquia, tendo uma influência significativa nas diversas áreas do desenvolvimento psicossocial dos jovens, particularmente no ajustamento social e no rendimento escolar.

Darling e Steinberg (1993) consideraram que este deveria ser entendido como o ambiente no qual os pais influenciam os filhos por via das suas práticas baseadas nos seus valores e crenças, afirmando que este conceito não se restringe à combinação entre responsividade e exigência. Realçaram, também, a importância da distinção entre “estilo” e “prática” parental (Darling & Steinberg, 1993). As práticas parentais caracterizam-se por comportamentos determinados por conteúdos específicos e por objetivos de socialização. Diferentes práticas parentais podem corresponder a um mesmo efeito no adolescente. As práticas são métodos com o objetivo de eliminar comportamentos inapropriados ou a estimular comportamentos apropriados (Alvarenga, 2001). Os pais podem fazer uso de diferentes combinações de métodos de acordo com as diferentes situações (Reppold *et al.*, 2002). No que toca aos estilos parentais, estes são o conjunto de atitudes dos pais que propicia um ambiente emocional no qual se manifestam os comportamentos dos progenitores, que englobam as práticas parentais e outras questões da relação pais-filhos que têm um objetivo definido, como por exemplo, tom de voz, linguagem corporal, descuido, mudança de humor (Darling & Steinberg, 1993). Os estilos parentais são “manifestações dos pais em direção a seus filhos que caracterizam a natureza da interação entre esses” (Reppold *et al.*, 2002, p. 23 cit. in Weber *et al.*, 2004).

1.1.1. Tipos de estilos educativos parentais

Baumrind (1966) definiu três estilos educativos parentais: democrático, autoritário e permissivo. O estilo educativo democrático faz por orientar as atividades dos adolescentes de forma racional e direcionada. Os pais democráticos incitam o diálogo e a conversação, explicam os seus comportamentos aos adolescentes, gerem de forma ponderada os conflitos com os filhos, não descartando a opinião dos mais novos, dando espaço para que estes partilhem os seus pontos de vista e reconhecendo a existência de interesses próprios. O estilo educativo autoritário pretende impor ao adolescente um conjunto de regras e condutas que este deve seguir. Os pais autoritários prezam a obediência e utilizam medidas punitivas nos momentos de desentendimento com os filhos (Baumrind, 1966). No lado oposto, o estilo educativo permissivo tende a evitar punições e acata as vontades do adolescente. Os pais permissivos são um veículo para os filhos terem e realizarem os seus desejos, não se preocupando em ser um modelo educativo e orientar o comportamento dos adolescentes (Baumrind, 1966).

Maccoby e Martin (1983) dividiram o estilo permissivo em dois novos estilos, indulgente e negligente, e reorganizaram as classificações de Baumrind em duas novas dimensões: exigência e responsividade. A exigência é vista como o controlo realizado pelos pais em fazer cumprir as regras e os limites impostos pelas normas morais e sociais (Maccoby & Martin, 1983), e inclui todas as ações dos progenitores que procuram controlar o comportamento dos filhos (Costa *et al.*, 2000; Lopes *et al.*, 2008); a responsividade é caracterizada pela recetividade dos pais em relação às necessidades e interesses dos filhos, e abrange as atitudes tolerantes dos progenitores com os filhos, através do suporte emocional e da bidirecionalidade de comunicação, o que beneficia o crescimento da autonomia e autoafirmação dos adolescentes (Costa *et al.*, 2000; Palos *et al.*, 2012). A exigência está associada à regulação do comportamento do jovem, podendo diminuir comportamentos desviantes, enquanto que a responsividade está ligada ao autoconceito positivo, autoconfiança e bem-estar (Justo & Lipp, 2010; Lamborn *et al.*, 1991).

Pais autoritários são exigentes e não responsivos, não aceitam os interesses e opiniões dos filhos e esperam que estes cumpram todas as suas exigências. Pais indulgentes são responsivos e não exigentes. Pais democráticos são um equilíbrio de exigência e responsividade, esperam que os filhos correspondam às suas exigências e procuram responder, de forma ponderada e coerente, aos pedidos dos filhos. Pais negligentes não são exigentes nem responsivos, não demonstram motivação para instruir os adolescentes, respondendo a todas as suas vontades de forma a evitar responsabilidades (Maccoby & Martin, 1983).

Os progenitores que apresentam alta aceitação, envolvimento, e rigor e supervisão, possibilitam uma maior maturidade psicossocial e competência escolar (Dornbusch *et al.*, 1987; Strage & Brandt, 1999). O rendimento escolar dos adolescentes é influenciado pelos pais por via do seu envolvimento nas atividades escolares, tais como auxiliar os filhos nos trabalhos de casa, participar nas reuniões com os diretores de turma, e também por meio de estímulos específicos, explícitos e implícitos que perpetuem e proporcionem o desempenho escolar (Steinberg *et al.*, 1992). A relação entre envolvimento escolar dos pais e o sucesso escolar dos filhos é explicada pelo facto de os alunos que são mais acompanhados serem mais estimulados e porque o acompanhamento dos filhos assegura o aproveitamento necessário ao desenvolvimento escolar. Desta forma, o investimento escolar encontra-se relacionado de forma positiva com várias dinâmicas familiares, entre as quais a supervisão (Cia *et al.*, 2008), a autodisciplina no trabalho escolar e a ênfase dos pais na obediência e autonomia dos filhos (Diogo, 2008).

Vários são os estudos que se dedicam à relação entre estilos parentais e diferentes aspetos dos filhos. Lamborn e colaboradores (1991) aferiram que adolescentes que entendem o estilo parental dos pais como democrático demonstram mais pontos positivos de desenvolvimento, como alto índice de competência psicológica e baixo índice de disfunção comportamental e psicológica, ao passo que jovens que consideram que os pais apresentam um estilo parental negligente demonstram características negativas; adolescentes que percebem os pais como autoritários ou indulgentes possuem aspetos positivos e negativos. Adolescentes com pais democráticos têm vindo a ser relacionados com questões positivas, como melhor desempenho académico (Cohen & Rice, 1997; Steinberg *et al.*, 1995), uso de estratégias adaptativas (Aunola *et al.*, 2000) e maior grau de otimismo (Weber *et al.*, 2002). Por outras palavras, adolescentes com pais democráticos são considerados socialmente e instrumentalmente mais capazes do que os adolescentes com pais não democráticos (Darling, 1999). Adolescentes com mães autoritárias têm tendência para exibir comportamentos de externalização (agressão verbal ou física, destruição de objetos, mentira) e de internalização (retração social, depressão, ansiedade) (Oliveira *et al.*, 2002). Estes jovens apresentam um desempenho escolar normativo, sem problemas de comportamento, contudo demonstram fracas competências sociais, baixos níveis de autoestima e altos níveis de depressão (Cohen & Rice, 1997; Darling, 1999). Em relação ao estilo permissivo, estudos revelam que adolescentes com pais permissivos têm uma maior propensão para o consumo de álcool e tabaco (Cohen & Rice, 1997), poucas competências de autorregulação (Patock-Peckham *et al.*, 2001) e fracas aptidões

de reação a conflitos (Miller *et al.*, 2002). No que toca às duas dimensões do estilo permissivo, a literatura demonstra que pais negligentes apresentam resultados mais negativos, nos quais os seus filhos apresentam baixos resultados académicos, baixos níveis de autoestima e maiores sintomas depressivos (Darling, 1999; Radziszewska *et al.*, 1996), níveis mais altos de stress (Weber *et al.*, 2002) e maior probabilidade de apresentarem atrasos desenvolvimentais e problemas comportamentais e afetivos (Quintin, 2001).

1.2. Evolução dos estilos educativos parentais

Ao longo do tempo foi-se observando uma mudança nos estilos educativos adotados pelos progenitores. Em vários países da Europa, verificou-se uma alteração do estilo educativo autoritário para o estilo educativo democrático (Du Bois-Reymond *et al.*, 2001; Montandon & Longchamp, 2003). Entre as várias razões que levaram a este acontecimento, destaca-se o aumento do nível de educação, a emancipação e o trabalho das mulheres e a equidade na relação dos casais. Transitou-se de um modelo familiar com base na autoridade para um modelo com base na negociação (Elias, 1993).

Porém, não se deve assumir que o estilo democrático tenha substituído por completo os outros modelos, nem que a negociação signifique o abandono da autoridade. Como refere Singly (2002), nenhuma família vigora com base na rejeição total da autoridade, permanecendo a existência de certas proibições e ordens que os progenitores não debatem e onde os filhos aprendem que nem tudo é negociável.

Os primeiros estudos que procuraram investigar a relação entre os estilos educativos parentais e o nível socioeconómico das famílias revelaram que pais de classe média apresentavam uma maior tendência para aplicar um estilo democrático: utilizam a disciplina dentro dos limites definidos, negociam com os filhos, chamam-nos à razão, recorrem a recompensas e punições que levam em conta as motivações da criança e planeiam o seu sucesso a longo prazo. Opostamente, progenitores de classes mais baixas têm uma menor tendência para elaborar um projeto educativo para os filhos, e para despender tempo na explicação dos motivos das suas exigências, bem como uma maior propensão para cumprir os seus desejos e a castigá-los sem se preocuparem com o propósito por detrás das suas ações (Gecas, 1979).

No entanto, tornou-se evidente que fazer correlações entre contextos sociais e estilos educativos tornava-se redutor, levando a interpretações que não tinham em conta mudanças inter-individuais e nuances de atitudes e práticas dentro dos contextos sociais. Os estudos que abordam esta temática demonstram a complexidade do problema, isto é, a multiplicidade de

fatores que se deve ter em conta para lá do contexto a que se pertence, tais como a história familiar, o funcionamento familiar ou a integração da família na comunidade (Clark, 1983; Lahire, 1995).

Um estudo colocou a hipótese de que dentro do mesmo contexto as famílias podem apresentar funcionamentos diferentes, manifestando os seus métodos educacionais (Kellerhals & Montandon, 1991). Este revelou que as famílias que atribuem um alto valor à independência tendem a valorizar um filho que apresente características de autodeterminação, habilidade de interação com os outros e sejam aptos a estabelecer negociações com eles. No lado oposto, as famílias que valorizam mais o consenso, tendem a controlar os filhos e estimular-lhes a obediência e a prontidão.

As famílias encontram-se em constante mudança, variando entre períodos estáveis e períodos de crise e reorganização. Durante estes períodos as interações dentro da família também mudam. Assim, revela-se importante considerar acontecimentos como desemprego, doença, nascimento de uma criança com uma deficiência, que trazem modificações, reestruturações para o seio familiar e para as suas práticas.

Outros estudos indicaram a relevância de ter em conta a cultura em que as famílias estão inseridas para uma melhor compreensão das práticas educativas. Uma investigação realizada em Portugal verificou que as práticas dos pais com um estilo educativo autoritário não têm uma conotação negativa como noutros países europeus e nos Estados Unidos (Fontaine, 1990), onde são vistas como uma dimensão normal da função educativa dos pais e não são comparáveis com demonstrações de carinho ou afeto e não há uma ligação com dramatização ou culpabilização nas práticas autoritárias.

1.3. Família e desenvolvimento vocacional

Ao longo dos anos tem havido uma série de investigações que procuram estudar a influência dos processos de natureza familiar, como as características do funcionamento familiar ou os estilos educativos, no desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Grotevant & Cooper, 1988). Deste modo, o centro da investigação foi-se alterando das variáveis estruturais para as variáveis processuais (Gonçalves, 2008; Osipow & Fitzgerald, 1996; Whiston & Keller, 2004).

A partir da década de 80, alguns autores incidiram na utilidade das teorias sistémicas oriundas da terapia familiar (Bratcher, 1982; Herr & Lear, 1984; Splete & Freeman-George, 1985; Zingaro, 1983). Nestas teorias, a família é vista como um sistema aberto, onde os seus

elementos são organizados em subsistemas e formam uma estrutura cujo funcionamento é determinado por uma independência mútua (Hall, 2003; Relvas, 2003).

A terapia familiar sistémica organizou-se em diversas perspetivas (Barker, 2000; Nichols & Schwartz, 2004). Contudo, têm todas em comum um conjunto de pressupostos associados à investigação e às estratégias de intervenção que foram utilizadas futuramente na área da intervenção vocacional. A abordagem sistémica distancia-se de uma visão de causalidade linear do comportamento humano, que tende a ter o seu foco no papel dos fatores psicológicos individuais, com vista a salientar uma causalidade circular, onde o comportamento obtém um significado nas relações do sistema familiar (Sexton, 1994). Desta forma, a intervenção psicológica centra-se na mudança da comunicação e interação dos elementos ou subsistemas familiares (Barker, 2000; Relvas, 2003).

As famílias desempenham certos padrões de relacionamento interpessoal que mantêm a homeostase ou o equilíbrio do sistema (McGoldrick & Carter, 2001). Este aspeto possibilita o entendimento de que a mudança de comportamento de um elemento familiar provoca, em geral, uma reação de outros elementos ou subsistemas familiares com o objetivo de restaurar o equilíbrio inicial.

Os sistemas familiares manifestam características específicas que vão além das que designam cada um dos elementos que os constituem (Barker, 2000). Isto é, o conjunto das especificidades dos elementos da família não possibilita a reconstrução das características do sistema familiar, devido ao facto de que estas são o produto da interação dinâmica dos membros e subsistemas familiares.

Segundo os investigadores das teorias familiares sistémicas, os sintomas apenas alcançam significado no quadro de uma abordagem relacional que tem em consideração a função dos elementos e subsistemas que constituem o sistema familiar (Lopez, 1992).

Pocinho e colaboradores (2010) afirmam que a influência que a família exerce nas aspirações vocacionais dos adolescentes é evidenciada não só nos conceitos familiares sobre valores, crenças, tradições, mitos, regras e limites, mas também na qualidade e quantidade de informação transmitida acerca das profissões e do mundo do trabalho. A dimensão relacional do contexto familiar é, também, importante no desenvolvimento vocacional, influenciando o processo de exploração do adolescente consigo próprio e com os contextos e oportunidades que encara. Nos anos 80, começou a ser percebido que um sistema educativo caracterizado por regras rígidas pode gerar um sistema familiar fechado, causando transtornos no crescimento e na possibilidade de novas experiências (Bratcher, 1982). Na década de 90, Young (1994) realça

que os contextos familiares que apresentam uma dimensão relacional pobre, nomeadamente no que toca à comunicação, prejudicam o desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Em contrapartida, o desenvolvimento vocacional é facilitado em contextos familiares detentores de uma dimensão relacional rica e estimuladores de um equilíbrio entre momentos de apoio e de desafio (Young *et al.*, 2003).

1.4. Estudos tendo como variável dependente os Estilos educativos parentais

1.4.1. Influência da idade

Goede e colaboradores (2009) desenvolveram um estudo longitudinal para analisar as variações ao longo da adolescência no que toca à perceção dos jovens da qualidade da relação pais-filhos, avaliada por via das dimensões de suporte parental, conflitos com pais e poder/autoridade parenta. A partir dos resultados verifica-se que, ao longo da adolescência, a relação pais-filhos, vai-se tornando mais igualitária, com um menor controlo e autoridade parentais. A perceção de suporte parental apresenta, também, influência da idade, ocorrendo uma diminuição desta perceção com o avanço da idade, especialmente na fase inicial e intermédia da adolescência (Helsen *et al.*, 2000; Meeus *et al.*, 2005), normalizando na fase final da adolescência (Meeus *et al.*, 2005; Shanahan *et al.*, 2007). Estes resultados são corroborados pelo trabalho de Ducharme e colaboradores (2006), que indica que existem diferenças significativas no que toca à idade cronológica nas dimensões de supervisão e aceitação, sendo, porém, uma correlação mais fraca. Assim, é possível considerar que adolescentes mais velhos percecionam os pais como menos responsivos e menos controladores.

1.4.2. Influência do género

A relação entre género e a educação familiar tem sido alvo de estudos, que, apesar de algumas discrepâncias (Barros de Oliveira, 1994), revelam que existe uma diferença na socialização dos pais com os filhos consoante o género, direccionando atividades específicas para cada género e construindo esquemas mentais diferentes em função deste (Leaper, 2002; Lytton & Romney, 1991; Sandnabba & Ahlberg, 1999; Siegal, 1987; Tenenbaum & Leaper, 2002). Um estudo de Furman e Buhrmester (1992) verificou a existência de diferenças no género em relação à perceção do suporte parental, principalmente por parte da mãe, mas só na fase final da adolescência. Por outro lado, há outros trabalhos que não verificaram nenhuma diferença entre raparigas e rapazes em nenhuma fase adolescência (Helsen, *et al.*, 2000; Meeus, *et al.*, 2005; Moreira, 2008). Um estudo de Costa (2000) demonstrou que existe uma maior

percepção em relação à exigência nas raparigas do que nos rapazes. Encontrou-se uma responsividade materna maior do que a paterna nos dois géneros, contudo, as raparigas conferiram valores mais altos de responsividade às mães em relação aos rapazes. Estes resultados foram fortalecidos pelo estudo de Ducharme e colaboradores (2006), que revelou que os progenitores são mais percebidos como responsivos e controladores pelas raparigas do que pelos rapazes. Além do mais, concluiu que as raparigas tendem a apresentar uma percepção mais autoritária dos pais, sendo que os rapazes consideram os progenitores mais negligentes e permissivos. Foi verificado que na relação com as filhas prezam-se os fatores relacionais, o conformismo e a dependência, ao passo que, com os rapazes valorizam-se fatores cognitivos e estimula-se a busca pela assertividade, a independência e a criatividade (Block, 1983; Kerig *et al.*, 1993).

1.4.3. Influência dos pais

Os adolescentes tendem a observar e a conversar com os seus pais acerca dos seus trabalhos com o intuito de obter conhecimento sobre estes. As experiências e as relações informais são fatores que tanto podem ser um impasse ou um mecanismo para o processo de tomada de decisão (Galinsky, 2000). A relação que os adolescentes têm com os pais vai influenciar a abertura e disponibilidade que estes têm para conversar sobre assuntos de carreira e a influência que os progenitores têm nas transições de carreira (Otto, 2000; Otto *et al.*, 2010).

A partir da informação apresentada neste segmento percebemos que os pais e os seus estilos parentais influenciam e transmitem crenças e valores aos filhos. Entre as crenças encontramos os estereótipos, mais precisamente os estereótipos de género. Uma vez que estes estão presentes na vida dos adolescentes, o próximo tópico abordará terá como propósito desenvolver e explorar a influência e a interferência que estes representam para os jovens.

O presente capítulo analisou a definição e caracterização dos estilos educativos parentais, explorou a sua evolução ao longo do tempo, e também a relação entre a família e o desenvolvimento vocacional. Por fim, abordou estudos relacionados com os estilos educativos parentais.

Capítulo 2 – Definição e caracterização dos Estereótipos de género

O presente capítulo irá apresentar a definição e caracterização dos estereótipos de género, abordar as diferenças de género, a presença e impacto dos estereótipos de género nas áreas das ciências, engenharias e tecnologias, expor com estudos que que influenciam os estereótipos de género.

2.1. Estereótipos de Género

Os estereótipos de género podem ser definidos como atributos, características e traços conferidos aos indivíduos consoante o seu sexo. Estes atributos são determinados de acordo com os papéis e identidades que a sociedade estipulou para homens e mulheres. Segundo Bonder (1993), os estereótipos de género espelham as noções de que uma determinada sociedade formou acerca dos comportamentos, atitudes, emoções e sentimentos que cada sujeito deve apresentar de acordo com o seu género, sendo transmitidos de geração em geração. À medida que o tempo passa, os estereótipos vão-se tornando naturais, isto é, os indivíduos esquecem-se que estes são apenas construções da sociedade e não algo verídico, tornando-os, assim, verdades absolutas e complicando a sua desconstrução.

Uma vez que os estereótipos são aprendidos inconscientemente a partir do processo de socialização, e não a partir da experiência ou da razão, estes não têm qualquer fundo racional (Amorós, 1995; Huici & Moya, 1997). O seu problema centra-se no facto de a sua generalização inadequada e a sua relutância à integração de novos conhecimentos conduzirem a conclusões erradas (Smith, 2006). Segundo Hyde (2005), a hipótese de semelhança de género revela que a grande parte das características psicológicas está presente em ambos os géneros, sendo que há uma maior variabilidade entre sujeitos do que entre géneros. Este facto contraria a ideia de estereótipo, que afirma que as diferenças são verificadas entre grupos, permitindo categorizar os indivíduos pertencentes a um grupo ou a outro.

Os estereótipos de género constituem imagens sociais que se propagam com muita facilidade, o que permite que estes se embrenhem tanto nos indivíduos como na sociedade em geral. A socialização é encarada como um dos principais veículos de propagação de estereótipos, sendo sedimentada em contextos familiares, escolares, grupos de pares, comunicação social e meios publicitários (Perry & Pauletti, 2011). A literatura defende que a educação tem um papel preponderante para a consolidação dos estereótipos de género e

perpetuação do estigma dos indivíduos de acordo com estes estereótipos (Velásquez *et al.*, 1999; Walkerdine, 1989), tendo o seu início logo no pré-escolar (Rodríguez & Torío, 2005).

A literatura revela que o nível de estereotipia dos contextos, referentes aos papéis de género, na infância e na adolescência, influencia de forma crucial as aspirações vocacionais e as futuras escolhas académicas e profissionais dos estudantes (Gottfredson, 2005; Gottfredson & Lapan, 1997; Trice *et al.*, 1992). De acordo com Gottfredson (2005), a construção das aspirações académicas/profissionais é um processo que acontece numa fase previa do desenvolvimento das crianças (6-8 anos). Este processo tem um impacto no desenvolvimento vocacional, levando as crianças a recusarem profissões sobre as quais não têm muito conhecimento, isto é, definem as suas escolhas antes de as entenderem por completo. Investigações baseadas na Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira (Lent, 2005; Lent *et al.*, 1994) verificam que quanto mais cedo os estereótipos são incutidos nos esquemas cognitivos pré-existentes das crianças, maior é a probabilidade de estes não serem mudados. Estes factos salientam a necessidade da implementação de intervenções preventivas do desenvolvimento de carreira, nos contextos educativos, desde cedo (Turner & Lapan, 2005a,b).

Segundo Arenas (1996), a escola é portadora de um conjunto de valores e condutas que marcam todo o conteúdo formal da sala de aula e são um fator significativo no currículo oculto. Entre estes valores encontram-se os estereótipos de género que, ao serem transmitidos na escola, contribuem para legitimar os papéis de género. A autora refere ainda que, tanto professores como alunos, tendem a normalizar estas divisões de género (s.n.).

Nas escolas, os estereótipos de género são reforçados pelos professores na forma como estes diferenciam o tratamento e educação que dão aos rapazes e raparigas. Para Arenas (1996; s.n.), os professores tendem a reprovar os comportamentos das raparigas que recusam a ser complacentes com as normas sociais e que querem quebrar os estereótipos que moldariam as suas vidas.

Os estereótipos de género podem variar consoante as diferentes sociedades em que se encontram. A literatura revela evoluções destes estereótipos nos dias de hoje em relação a tempos anteriores. Contudo, ainda que tenha ocorrido um progresso significativo na vida pública global, os padrões de masculinidade e feminilidade convencionais ainda se encontram em vigor na sociedade, sendo motor para as desigualdades, disparidades e injustiças entre homens e mulheres, chegando, em certos casos, ao extremo de abuso e violência. Estudos demonstram que apesar de as mulheres exercerem cargos na vida pública que antes lhes eram negados, não se verifica a mesma mudança em relação aos homens repartirem as tarefas

domésticas e privadas (Aguinaga Roustan, 1999; Artazcoz *et al.*, 2004; Conselho Econômico e Social, 2004; Larrañaga *et al.*, 2004). Outras investigações indicam que os estereótipos que definem o que é ser um bom homem e uma boa mulher explicam as situações de violência e abuso nas relações dos adolescentes (Gerber, 1991, 1995; Romero, 2004; Serrano & Serrano, 1999).

Até aos anos 60, os papéis do homem e os papéis da mulher eram muito diferenciados. O homem era associado ao poder e patriarcado e a mulher ao cuidado, emoção, fragilidade e à maternidade, em praticamente todas as culturas. Estes atributos estavam, também, incutidos nos modelos de desenvolvimento humano, o qual defendia que características como maturidade, autonomia e assertividade encontravam-se ligadas ao ideal de masculinidade. A partir da década de 60, a mulher começa a ganhar projeção na sociedade às costas do movimento feminista. Este movimento permitiu a emancipação da mulher, abrindo um novo leque de possibilidades, principalmente na área profissional. As profissões outrora destinadas aos homens começaram a ser ocupadas por mulheres, e características outrora consideradas masculinas passaram a caracterizar a feminilidade, como a autonomia, assertividade, raciocínio lógico, ambição ou objetividade. Desta forma, a decisão profissional da mulher torna-se uma questão complexa, uma vez que requer que estas consigam ultrapassar crenças sociais que as influenciem a escolher funções desvalorizadas culturalmente (Lassance, 1987).

Segundo Karoly e Panis (2004), existem três fatores influenciadores na configuração da estrutura do trabalho do século XXI: as tendências demográficas, os avanços tecnológicos e a globalização econômica. No que toca às tendências demográficas, o tamanho do mundo do trabalho continuará a crescer, ainda que a um ritmo menor do que o observado no passado, ao mesmo tempo que a sua constituição se vai diversificando em termos de idade, género e raça/etnia. Desta forma, haverá uma tendência para que o número de mulheres no mundo do trabalho continue a aumentar. Em contrapartida, embora tenha havido um crescimento da percentagem de mulheres a ter acesso a profissões tradicionalmente masculinas, as suas escolhas profissionais ainda são, na sua maioria, escolhas tradicionalmente femininas (Jordão, 2009). Apesar da representação das mulheres nas áreas das ciências sociais seja reconhecido pela sociedade, a sua participação nas áreas das tecnologias e engenharias ainda é baixa (Eccles, 2002).

Os fatores biológicos são influenciadores nas diferenças comportamentais entre homens e mulheres, porém, autores como Matlin (2000) consideram que o impacto do contexto e das experiências representam um papel ainda maior nas escolhas dos sujeitos. As questões

socioculturais acerca dos homens e das mulheres afetam os seus projetos de vida, comportamentos e escolhas vocacionais, ou seja, têm influência na qualidade e quantidade de caminhos profissionais disponíveis para os indivíduos, de acordo com a estereotipia das suas crenças e valores relativos ao género (Rainey & Borders, 1997). O processo de socialização inibe os rapazes de vivenciar atividades tradicionalmente femininas, enquanto que o oposto já é mais aceite. Contudo, é sugerido às raparigas que deixem tais comportamentos e atividades em fases da vida mais adultas (Maccoby, 1988).

O conceito de segregação ocupacional remete para diferenciação existente na distribuição das pessoas no mercado de trabalho, baseado no facto de se ser homem ou mulher. Esta separação vai determinar, de forma geral, a situação das mulheres no mercado de trabalho. As profissões associadas género masculino são sete vezes mais diversificadas do que as associadas ao género feminino, o que significa que as oportunidades são maiores para homens do que para as mulheres. De modo geral, as mulheres tendem a ocupar lugares nas áreas de serviços (Abramo, 2003). Para além de haver uma menor variedade, as profissões consideradas femininas tendem a ter um menor prestígio, o que leva a salários mais baixos e a menos oportunidades de desenvolvimento profissional, quando comparado com as profissões consideradas masculinas. É possível perceber que quanto mais altos são os cargos em hierarquias, menor é o número de mulheres que os ocupam (Rosado, 2012).

Estudos norte americanos revelam que nos últimos 30 anos os estereótipos de género não sofreram mudanças significativas. Todavia, os resultados sobre a autoperceção destes estereótipos demonstram alterações relativamente à atribuição características instrumentais e expressivas menos diferenciadas em ambos os géneros. As mulheres tiveram um maior número de características masculinas associadas a si, enquanto que os homens continuaram com uma maioria de características típicas do seu género juntamente com uma pequena adição de características femininas (Auster & Ohm, 2000; Spence & Buckner, 2000; Twenge, 1997). No outro lado do globo, pesquisas espanholas evidenciam que, a partir dos 18 anos, os estereótipos de género estagnam, ou seja, as imagens da mulher e do homem permanece igual para o resto da vida, apesar das transformações existentes em cada um (López *et al.*, no prelo). Contudo, verifica-se uma tendência para esta estagnação começar a terminar, permitindo uma diminuição dos estereótipos (Barberá, 2004).

2.2. Diferenças de gênero

A partir de 1910, verificou-se a afirmação das diferenças sexuais com vista a apoiar a inferioridade feminina, limitando as suas hipóteses de ação, restringindo a sua autonomia e independência.

As indicações de Terman e Miles de que a falta de diferenças na inteligência entre géneros sugeria que estas se deviam encontrar em aspetos como interesses, comportamentos, atitudes e sentimentos, moldaram e ofereceram uma imagem de uma mulher típica pela oposição de um homem típico (Lorenzi-Cioldi, 1994). Estes dados foram o ponto de partida para o surgimento de temperamento feminino e masculino e de um longo trabalho de investigação acerca das diferenças sexuais.

A imagem da mulher emocional, em que as suas emoções condicionam o seu comportamento, tímida, dócil, vaidosa, sem espírito de aventura, totalmente oposta ao homem, transforma-se num protótipo de temperamento que passa a ser norma para um grupo. Os temperamentos são a base dos grupos, permitindo perceber as variações individuais, e organizam-se em função da divisão entre a vida pública e privada, ou seja, família-trabalho (Giddens, 1994). A teoria posterior de Parsons nos anos 50, reflete a composição da família e a socialização dos papéis sexuais, sendo a componente sociológica da teoria a distribuição das tarefas na família. A vida privada e a pública marcam uma divisão dos papéis sexuais, dando origem aos temperamentos femininos e masculinos, produtos da interiorização destes papéis (Lorenzi-Cioldi, 1994).

O desempenho positivo dos papéis (de expressividade nas mulheres e de instrumentalidade nos homens) molda a personalidade individual, sendo assim vista como um protótipo (Lorenzi-Cioldi, 1994). É pelo meio do processo de socialização dos papéis sexuais (socialização realizada principalmente no seio familiar) que certos papéis sociais são relacionados a cada um dos sexos, estabelecendo-se, assim, as diferenças na personalidade dos homens e das mulheres (Amâncio, 1994).

A partir dos trabalhos de Terman e Miles na década de 30 e de Parsons e Bales na década de 50, as investigações centraram-se na simplicidade da dualidade de papéis, verificando-se uma diminuição dos temperamentos masculinos e femininos à posse simples de traços de personalidade (Lorenzi-Cioldi, 1994). Desta forma, surge um aumento de disposições individuais consistentes e estáveis, os traços, sendo as personalidades femininas e masculinas tomadas *a priori* para justificar aspetos como a desigualdade no acesso a cargos de chefia, que supostamente requeriam traços instrumentais, ou seja, masculinos.

A psicologia tem prestado um grande contributo na orientação e apoio das crenças dos sujeitos como uma entidade autocontida e nobre em si mesma. Esta perspetiva focada no sujeito estabeleceu que se elevasse as ações individuais a determinantes, acima da influência do meio onde as ações tinham lugar. A independência, a autonomia e as fronteiras de um ego bem demarcadas, passam a ser objetivos do desenvolvimento saudável. Também se pode atentar que a importância conferida às diferenças individuais surgiu deste destaque no sujeito (Harding, 1990). Estas diferenças foram justificadas a partir de fatores biológicos, sendo consideradas naturais e moralmente corretas. As diferenças biológicas contribuíram para colocar as mulheres “nos seus devidos lugares”, ou seja, restringidas à vida familiar e às relações afetivas.

A conceção de androginia foi originalmente abordada no início da década de 70 e consiste na combinação de atributos femininos e masculinos, anulando a suposição do dualismo de género. Esta não assume qualquer relação entre sexo biológico e género psicológico (Morawski, 1990) e ambiciona que as mulheres se libertem das orientações comportamentais consideradas apropriadas ao seu sexo (Amâncio, 1994). O conceito de androginia psicológica permite que o indivíduo seja ora compassivo ou assertivo, expressivo ou instrumental, masculino ou feminino, dependendo das circunstâncias adequadas a estas várias modalidades (Bem, 1981). Pressupõe também que uma pessoa possa conjugar estas modalidades complementares num único ato, tal como a capacidade para despedir um empregado, caso as circunstâncias o exijam, tendo em atenção as emoções que tal comportamento provoca. Assim, é possível afirmar que “um indivíduo andrógino dispõe, pois de um maior leque de comportamentos que lhe permitem ser autónomo, flexível e adaptado aos diversos contextos” (Saavedra, 1995, p.46).

Na sua teoria de papel social, Eagly (1987) definiu como foco central a ideia de que as diferenças sexuais são geradas a partir dos papéis sociais que orientam o comportamento na vida adulta (contrariando as teorias das diferenças sexuais baseadas nos fatores biológicos e na socialização infantil precoce). Tendo em conta ainda não se tinha tentado unificar as explicações com fundamento nos papéis sociais que regulam a vida adulta, com intuito de formular uma teoria distintiva do comportamento sexual tipificado, foi determinado perceber as diferenças sexuais no comportamento social a partir de uma única perspetiva social-normativa.

Os papéis de género definem-se como as expectativas partilhadas sobre as qualidades e comportamentos próprios dos indivíduos, em função do seu género socialmente definido. Tais papéis conduzem direta ou indiretamente às diferenças sexuais estereotipadas. Uma vez que a

representatividade de homens e mulheres não é proporcional em papéis sociais específicos, ambos acabam por assumir diferentes competências e crenças que influenciam os seus comportamentos sociais. Homens e mulheres são expostos a diferentes expectativas, às quais, em determinados aspetos, se conformam, desenvolvendo diferentes atitudes e crenças, sendo que a divisão do trabalho entre os géneros é apontada como a razão para os comportamentos socialmente tipificados.

Embora uma série de estudos declarem que não existem diferenças sexuais, um grande número de pessoas ainda crê em posicionamentos diferentes entre mulheres e homens em relação a questões como o trabalho, família, comportamentos, e traços de personalidade. Traços como independência, agressividade e dominância ainda são associados aos homens, quanto que a sensibilidade, emocionalidade e delicadeza às mulheres (Powell, 1993).

É necessário ter em conta que as discussões sobre o género e a diferença sexual são se reduzem a exercícios académicos, tendo efeitos evidentes e importantes. A maneira como se define mulher e homem e o que se “faz” do género têm impacto na perceção que as pessoas têm sobre si e sobre o mundo (Hare-Mustin & Marecek, 1990a). O significado do género tem, ainda, influência no comportamento, nas instituições sociais e na sua organização, como o trabalho, os cuidados com as crianças, a educação e a família. Desta forma, as discussões sobre o género têm impactado os meios de comunicação social, o envolvimento de figuras publicas e representativas das grandes instituições da sociedade (Hare-Mustin & Marecek, 1994).

O construcionismo social equaciona o género como uma construção social, um sistema de significados que constrói e se organiza nas interações, e que regula o acesso ao poder e aos recursos (Crawford, 1995; Denzin, 1995). Desta forma, não é um construto individual, mas um modo de dar significado às transações: ele existe nas relações sociais e não nas pessoas. O construcionismo social (Gergen, 1982; 1994) assume que a contradição como parte essencial da realidade social e que isso é coerente com a argumentação de que categorias importantes como o sexo e o género podem vigorar com definições distintas e em simultâneo numa situação específica. Diferentes pessoas, ou apenas só um sujeito, podem, durante uma interação social, manifestar diferentes perspetivas de género, dependendo dos aspetos salientes das categorias no momento (Hare-Mustin & Marecek, 1990a).

Os processos ligados ao género influenciam o comportamento, os pensamentos e os sentimentos dos sujeitos, as interações sociais e contribuem para determinar a estrutura das instituições sociais (Crawford, 1995). Uma vez que o género consiste numa ideologia dentro da qual diferentes narrativas são criadas, as distinções de género acontecem disseminadamente na

sociedade. O discurso do género inclui a conceção da masculinidade e da feminilidade como polos opostos e a necessidade das diferentes resultantes.

Quando o género é entendido como um sistema de significados ao invés de uma característica dos sujeitos, o processo que gera as diferenças sexuais e o modo como se constrói o poder pode ser visto como um sistema de género que funciona em três níveis: societal, interpessoal e individual.

Numa perspetiva construcionista social, os indivíduos desenvolvem o seu significado de self, nos e por meio dos discursos que os rodeiam (Burr, 1995; Shotter, 1989), tal como ocorre com o discurso de género. Em maior ou menor medida, tanto homens e mulheres acabam por anuir com as diferenças de géneros visíveis a nível estrutural e que se estabelecem ao nível interpessoal, transformando-se tipificadas a partir do género, quando reconhecem em si mesmos os traços de comportamentos e papéis normativos para as pessoas do seu sexo, na sua cultura (Crawford, 1995). Juntamente com a internalização de traços, comportamentos e papéis, as mulheres tendem ainda a internalizar sentimentos e comportamentos de desvalorização e subordinação (Crawford, 1995).

Assim, o género é uma conceção social, com características multifacetadas, como formar homens e mulheres desde a infância, construir os “arranjos sociais” que mantêm as diferenças nas consciências de mulheres e homens, como a divisão das vidas privada e pública e a elaboração de significado, ou seja, elaborar estruturas linguísticas que regulam e controlam a nossa imaginação (Hare-Mustin & Marecek, 1990a).

2.3. Estereótipos de género nas áreas das Ciências, das Engenharias e das Tecnologias

A baixa representatividade das mulheres nas áreas de Ciências e Engenharias iniciou-se com o dualismo criado no século XVII com Francis Bacon, que relacionava a ciência com o masculino e a natureza com o feminino (Kirk, 2005; Schiebinger 1999). Este dualismo tem vindo a influenciar a forma como concebemos o mundo, traduzindo-se, entre outras questões, em formas distorcidas e estereotipadas de compreender quais as profissões indicadas para homens e mulheres e contribuindo para que as mulheres ocupem no espaço profissional as tarefas semelhantes às do seu espaço privado. Estes estereótipos estão enraizados no contexto escolar, onde os professores tendem a incentivar os rapazes nas aulas de ciências, enquanto baixam as expectativas das raparigas para essas áreas (Leder, 1996; Magno & Silova, 2007). Os manuais escolares aumentam esta discrepância apresentando uma baixa percentagem de

figuras femininas nestas áreas. Para além das escolas, também os pais e os meios de comunicação tendem a influenciar as raparigas nesse sentido (Steinke, 2004; Vieira, 2006).

Esta realidade verifica-se na maioria dos países da União Europeia, onde, em 2007, a percentagem de mulheres nas áreas de Ciências e Engenharias rondava os 32% (European Commission, 2009). Em Portugal, verifica-se um elevado número de mulheres nas áreas de Educação, contrastando com uma baixa representatividade deste género nas áreas das Engenharias, Indústrias Transformadores e Construção, onde a percentagem caiu de 35% em 2001 para 28% em 2008. Ainda que nas áreas de Ciências, Matemáticas e Informáticas se encontre números mais equitativos, tem-se verificado um pequeno decréscimo face a 2001 (GPEAR, 2009).

De modo geral, os homens tendem a demonstrar maior interesse nas áreas de Ciências, Engenharias e Tecnologias (CET), enquanto que as mulheres são mais atraídas por áreas artísticas e sociais e menos pelas áreas de CET (Lippa, 2005; Su *et al.*, 2009; Williams & Subich, 2006). Desta forma, os homens orientam as suas carreiras para profissões relacionadas com trabalhos com coisas, ao passo que as mulheres constroem carreiras em profissões relacionadas com pessoas (Faria *et al.*, 2008; Lubinski & Benbow, 2006; Su *et al.*, 2009).

Vários são os fatores que explicam estas diferenças, tais como a educação-socialização, as aptidões, o estatuto sociocultural ou os traços da personalidade (Lippa, 1998), sendo os estereótipos de género o que mais se destaca (Faria *et al.*, 2008). Muitas das profissões escolhidas pelas mulheres (enfermeira, professora) e pelos homens (engenheiro, polícia) apresentam uma orientação tradicional para profissões conotadas socialmente mais apropriadas para cada género, no que toca a papéis, tarefas e comportamentos (Gottfredson, 2002; Saavedra, 2010). Segundo Gottfredson (2002), as crianças adquirem, desde muito novas, concepções acerca das profissões mais apropriadas a cada género, por meio da socialização e do condicionamento do meio, onde se incluem a família, os amigos, a escola e a restante comunidade. Tais estereótipos podem também influenciar as expectativas de autoeficácia, sendo que as mulheres manifestam níveis de autoeficácia mais elevados em áreas tradicionalmente femininas e níveis de autoeficácia mais baixos em áreas tradicionalmente masculinas (Faria *et al.*, 2008; Martins, 2011; Saavedra, 2010).

Além do mais, as questões de masculinidade versus feminilidade relacionadas com vários cursos auxilia na antecipação das barreiras na formação e no mercado de trabalho (ter de provar capacidades, dificuldades em subir na carreira, ocupar lugares de chefia), fazendo com que haja um maior evitamento destes cursos por parte das jovens (Saavedra *et al.*, 2011). Outro

obstáculo às profissões de CET das alunas prende-se com a antecipação do conflito família-trabalho, uma vez que profissões com melhor remuneração podem implicar um menor contacto com a família. Também condições como competição e discriminação em organizações industriais em profissões de CET se revelam como uma condicionante para as mulheres acederem a estes cursos (Saavedra, 2010).

2.4. Estudos tendo como variável dependente os Estereótipos de Género

2.4.1. Influência do Género

Relativamente à relação entre os estereótipos de género e o género, um estudo de Ferreira e colaboradores (2013) com alunos do ensino secundário e do ensino superior demonstrou que tanto raparigas como rapazes consideram que existe áreas e profissões mais femininas e outras mais masculinas, ou seja, no momento da tomada da decisão vocacional, o género apresentava uma influência preponderante. Noutro trabalho, Cardoso (2008) pretendeu estudar a perceção de barreiras na carreira, e apurou que tanto as raparigas como os rapazes demonstraram que a única barreira significativa era a discriminação sexual, com as raparigas a apresentarem valores mais elevados.

2.4.2. Influência dos pais ao nível dos estereótipos de género

No que concerne à influência dos pais nos estereótipos de género, Saavedra e Taveira (2007) realizaram um estudo sobre a influência dos níveis económicos, sociais e culturais das famílias e as profissões consideradas pelas filhas. Os resultados da investigação revelaram que raparigas provenientes de famílias mais favorecidas tendem a preferir profissões ou áreas consideradas tipicamente femininas, como enfermagem, assistência social ou línguas. Os dados indicaram, ainda, a existência de adolescentes que optavam por profissões mais masculinas, como engenharia mecânica, engenharia civil ou arquitetura. Estas alunas referiam que não tinham intenções de casar ou ter filhos por considerarem que seria complicado conciliar a vida profissional com a familiar.

Como se percebeu neste ponto, os estereótipos apresentam uma grande influência em diversas áreas da vida de um individuo, especialmente no que concerne ao tópico da decisão vocacional. Uma vez que esta é uma das mais importantes decisões a serem tomadas por qualquer pessoa, o próximo ponto será dedicado à sua exploração e desenvolvimento.

O presente capítulo examinou a definição e as implicações dos estereótipos de género na vida dos adolescentes. No próximo capítulo será abordada a caracterização da decisão vocacional, bem como da intervenção vocacional.

Capítulo 3 – Decisão vocacional

No presente capítulo será apresentado a definição e caracterização da decisão vocacional, bem como da intervenção vocacional. Por fim serão apresentados estudos que influenciam a decisão vocacional, assim como estudos que relacionem a decisão vocacional e os estilos educativos parentais, e a decisão vocacional e os estereótipos de género.

3.1. Definição e caracterização da Decisão Vocacional

A decisão vocacional é definida como a escolha de uma opção em detrimento de outra, iniciando um processo de realização de um certo objetivo a curto prazo (Rassin & Muris, 2005). Segundo Crites (1969), este conceito consiste numa resposta verbal que engloba uma mudança comportamental, podendo ser vista direta ou indiretamente (e.g., escrever, falar, procurar e avaliar informação) associada com a vida pessoal e profissional, presente e futura. A decisão sobre os futuros planos vocacionais acarreta a intenção de escolher um determinado objetivo, tendo em conta diversas opções e as hipóteses de sucesso em cada uma delas (Santos, 2005).

Assim, nasce a necessidade de diferenciar de forma operacional escolha de preferência e de aspirações vocacionais. A escolha/decisão diz respeito ao que o sujeito antevê que irá fazer no futuro, a preferência corresponde àquilo que se gostaria de fazer (o possível) e a aspiração ao que escolheria caso fosse realmente possível fazer aquilo que mais se gosta (escolha ideal ou de fantasia). Contudo, segundo certos estudos empíricos, estes três conceitos podem estar relacionados entre si (Borgen, 1986; Dolliver, 1969; Holland & Lutz, 1968; Silva 1994, cit. in Silva, 1997).

A decisão vocacional foi estudada através de três abordagens diferentes (Chartrand & Camp, 1991 cit. in Santos, 2007). A primeira abordagem retrata a decisão vocacional como um processo evolutivo decorrente ao longo dos vários estádios do desenvolvimento. Esta deixa de ser estudada de forma isolada para passar a ser vista como um processo desenvolvimental (Super, 1990; Tiedeman, 1961). O modelo proposto por Tiedeman (1961), Tiedeman e Miller-Tiedeman (1984) e Tiedeman e O'Hara (1963) refere a tomada de decisão como um processo que se vai repetindo ao longo da vida, em ciclos de planeamento – implementação, sempre que se verifica a ocasião de escolha. O desenvolvimento vocacional é composto a partir da coleção de decisões que o sujeito toma ao longo do seu desenvolvimento, sendo assim um processo de evolução, constante e subjetivo, da mesma maneira que tem sido descrito por construção de carreira (Savickas, 2008). A segunda abordagem aprofunda a maneira como os sujeitos realizam

as suas decisões, especificamente as escolhas vocacionais. Neste contexto, surgem os modelos prescritivos (Gati & Asher, 2001) e os modelos descritivos (Harren, 1979; Krumboltz & Nichols, 1990; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedman & O'Hara, 1963) de tomada de decisão. Os modelos prescritivos têm o seu foco nas decisões e na escolha vocacional, criando oportunidades de ajuda aos sujeitos na tomada de decisão com o objetivo de diminuir os erros de escolha. Estes modelos têm o intuito de responder à pergunta “Como tomar melhores decisões?”, prescrevendo o caminho a seguir na tomada de decisão (Jepsen & Diley, 1974; Phillips & Pazienza, 1988). Os modelos descritivos centram-se em explicar o processo de tomada de decisão vocacional da maneira que ele acontece e analisam o fenómeno natural a partir do qual os indivíduos tomam decisões, respondendo à pergunta “Como são tomadas as decisões de carreira?”. A terceira abordagem explora as variáveis individuais que diferenciam os sujeitos. A partir desta perspectiva têm vindo a ser realizados estudos acerca dos estilos de decisão, das dificuldades no processo de tomada de decisão, da indecisão vocacional e das estratégias não racionais de aproximação aos problemas vocacionais (Hartung, 2010; Patton & McIlveen, 2009; Tien, 2007).

Por vezes, as decisões em relação ao futuro tornam-se uma tarefa complicada para os adolescentes. Estas complicações advêm, na generalidade, de pobres oportunidades de desenvolvimento pessoal e vocacional, do pouco aproveitamento destas oportunidades e da influência negativas de certas experiências sociais e culturais (Taveira, 2004). A decisão vocacional é uma constante na vida de qualquer sujeito, acompanhando-o no decurso de toda a sua vida.

A literatura revela que uma grande parte dos alunos do ensino secundário demonstra vontade de prosseguir estudos no ensino superior, contudo apresentam planos vocacionais indecisos e indefinidos (Almeida *et al.*, 2000; Soares, 1998). Estes alunos descrevem que seria positivo terem oportunidade de exploração do mundo profissional e admitem ter a necessidade de estruturar o seu futuro, o que reflete a importância da criação de atividades e ações de exploração vocacional que sejam um apoio no processo de tomada de decisão vocacional. Desta forma, seria desejável que houvesse uma interação ativa entre alunos, professores, escolas e futuras instituições de ensino superior, uma vez que os projetos vocacionais dos alunos são constituídos a partir das suas competências e características em conjunto com as oportunidades propiciadas pelos seus contextos (Soares, 2000).

A decisão vocacional é influenciada pelos mais variados fatores, havendo na literatura uma grande diversidade de autores que abordam esta temática. Zunker (1986) considera que

para realizar a decisão vocacional é necessário ter em conta fatores internos e externos. Segundo Hackett e Byars (1996), a escolha vocacional é fortemente persuadida pelas aspirações e expectativas da autoeficácia, pelo género, pela ansiedade e pela indecisão (fatores internos). A autoeficácia – avaliação que o indivíduo faz das suas competências na realização de tarefas – atua como um meio ou barreira no desenvolvimento vocacional, uma vez que tem uma grande importância nas decisões tomadas pelo sujeito (Pocinho *et al.*, 2010). O género é um fator que distingue a exploração, a indecisão vocacional, a construção e execução dos projetos vocacionais nos adolescentes, sendo, por isso, um importante interveniente na tomada de decisão (Leong & Brown, 1995; Taveira, 2000). O locus de controlo e a ansiedade apresentam-se como mediadores da decisão vocacional devido ao facto de os adolescentes com um locus de controlo externo ou com níveis elevados de ansiedade demonstram uma maior dificuldade na escolha vocacional (Newman *et al.*, 1989). Adolescentes indecisos tendem a apresentar baixos níveis de motivação e iniciativa para trabalhar no processo de exploração de opções ocupacionais, sendo que quando realizam a escolha esta tende a ser impulsiva e baseada em processos de tentativa erro. Estes têm, também, uma perspetiva temporal limitada ao presente, não sendo capazes de fazer projeções para o futuro. Desta forma, a indecisão torna-se um fator com influência na decisão vocacional (Magalhães & Redivo, 1998). No que toca aos fatores externos, estes podem ser um obstáculo no processo de informação, tanto na resolução de problemas do adolescente assim como para a tomada de decisão vocacional (Sampson *et al.*, 2004). A literatura elenca uma série de fatores que estão implicados nesta decisão. A família pode ser um meio ou uma barreira na escolha vocacional dos adolescentes, permitindo que estes tenham acesso a diversos modelos de papéis, transmitindo-lhes um vasto leque de crenças e valores (Super, 1990). Por outro lado, a escola é o local onde os adolescentes passam a maior parte do seu dia, tendo um importante trabalho na modelagem dos seus desenvolvimentos vocacionais, bem como dos seus processos de socialização e das suas personalidades, aspetos fundamentais na estruturação dos seus projetos de vida (Groisman & Kusnetzoff, 1984; Patton & McMahon, 1999, cit. in Soares *et al.*, 2015).

Para além dos fatores internos e externos já mencionadas, é importante destacar as competências sociais e emocionais como componentes essenciais no processo de decisão vocacional. A competência social é um construto multidimensional, no qual o indivíduo enfrenta mudanças sociais, relaciona-se com os contextos, reage às dificuldades da vida e ajusta os seus comportamentos consoante os cenários em que se encontra (Vaughn & Hogan, 1994). A competência emocional consiste na aptidão do indivíduo em se adaptar uma série de

situações, de forma prática, por via de respostas adequadas e eficazes (Silva, 2011). Quanto mais estas competências forem promovidas mais capaz será o indivíduo de identificar as suas emoções, pensar sobre as suas causas e respetivas influências e perceber a forma como estas ajustam os seus comportamentos, de maneira orientar essas mesmas emoções (Mayer & Salovey, 1997). As competências emocionais encontram-se intimamente ligadas às competências sociais, atuando como um gestor das relações interpessoais (Matsumoto *et al.*, 2008). As competências sociais influenciam a decisão vocacional dos adolescentes, de acordo com a forma como estes interagem com os seus contextos. Jovens que apresentem relações positivas com os ambientes em que se encontram inseridos, tendem a tomar decisões mais ponderadas e sensatas (Palmini, 2004). Os adolescentes que demonstram melhores níveis de regulação emocional têm melhores relacionamentos interpessoais, realizam escolhas mais conscientes e apresentam melhores níveis de bem-estar pessoal e profissional.

Aspetos relacionados diretamente com o mundo do trabalho como a remuneração, o estatuto social, o tipo de trabalho e as competências que são necessárias para exercer determinada profissão são determinantes e possuem grande peso na escolha do adolescente. Não obstante, estudos afirmam que os fatores biológicos (como a vocação) não apresentam muita preponderância na tarefa de decisão vocacional, sendo os fatores de cariz económico e social os grandes influenciadores desta decisão (Bock *et al.*, 1991).

Segundo Sales e colaboradores (2003), as constantes mudanças no mundo do trabalho, juntamente com a globalização, fizeram com que a escolha de uma profissão se tornasse mais complexa. Esta complexidade aumenta, ainda, devido ao facto de as competências exigidas vão crescendo e ficando mais variadas com os diversos contextos de trabalho (Diedorff & Morgeson, 2007), ao qual junta o facto de que certos contextos de trabalho terem diferentes condições para ajustamento e socialização dos indivíduos que vão integrar estes contextos (Bauer *et al.*, 2007), tendendo a serem piores para as mulheres (Miner-Rubino & Cortina, 2007).

3.2. Estudos sobre os fatores que influenciam a Decisão Vocacional

3.2.1. Influência do sexo

A literatura considera o género como uma das variáveis mais influentes na tomada de decisão vocacional (Fitzgerald & Betz, 1994; Leong & Brown, 1995), devido ao facto de exercer um efeito diferenciador no processo de exploração e indecisão vocacional nos adolescentes, bem como na conceção e realização de planos vocacionais (Taveira, 2000). As diferenças de género devem ser tidas em consideração, uma vez que podem possibilitar o

desenvolvimento de práticas de orientação mais adequadas às características dos adolescentes (Saavedra *et al.*, 2004). Contudo, ainda se verifica uma falta de conhecimento das diferenças de género na indecisão vocacional (Silva, 1997).

Pocinho e colaboradores (2010) verificaram, numa investigação, que existe uma influência do género na decisão vocacional, visto que os rapazes demonstram uma maior segurança e menor indecisão nas suas escolhas do que as raparigas.

Faria e colaboradores (2008) realizaram um estudo com 178 alunos do 9º ano com o objetivo de apurar a existência de diferenças individuais nas dimensões exploração vocacional e decisão vocacional., com os resultados a revelarem que as raparigas sentem uma maior indecisão em comparação com rapazes. Tais dados podem estar associados às diferentes atribuições feitas às mulheres e aos homens, uma vez que existe evidência para declarar que as mulheres tendem a atribuir o seu sucesso ao esforço, e o seu fracasso à falta de capacidade, enquanto que os homens tendem explicar o seu sucesso através da capacidade, e o seu fracasso através de fatores externos como a falta de sorte (Saavedra *et al.*, 2004, cit. in Faria *et al.*, 2008).

Noutro estudo, Mota (2010), analisou as relações entre os constructos de exploração, dificuldades de tomada de decisão e indecisão vocacional de 272 alunos do 9º ano, e constatou que as raparigas demonstravam maiores níveis de indecisão vocacional e maiores dificuldades em tomar decisões, enquanto que os rapazes se mostravam mais decididos e confiantes no que toca às suas escolhas.

3.2.2. Influência do nível socioeconómico e sociocultural dos pais

O nível socioeconómico e sociocultural (NSC) das famílias é um fator que desempenha uma grande influencia na decisão do aluno em ingressar no ensino superior. Em Portugal, o NSC dos progenitores é um dos principais fatores na decisão dos adolescentes em prosseguir estudos superiores e na escolha do curso e instituição que pretendem frequentar (Eurostudent, 2005).

Estudos que investigaram os fatores que fortalecem a possível relação entre a decisão de escolha e os níveis socioeconómico e sociocultural da família revelaram que quanto mais alto é o nível de formação académica da família do aluno, mais importância a opinião desta é. Por outro lado, a importância das opiniões dos pares tem tendência a crescer ao mesmo tempo que a da família do adolescente diminui (Tavares *et al.*, 2008).

Estudos acerca do desenvolvimento vocacional dos adolescentes realçam que a família representa um fator fulcral para a decisão vocacional e para o desenvolvimento e gestão de

carreira (Gonçalves & Coimbra, 2007; Pocinho *et al.*, 2010; Whiston & Keller, 2004). Investigações de Crockett e Bingham (2000) e Mau e Bikos (2000) preveem a existência de uma relação entre as aspirações vocacionais e o estatuto social da família. No seio da família, as representações parentais passam para os filhos, quer seja intencional ou involuntariamente (O'Brien *et al.*, 2000). Estas transmissões têm por base a valorização das dimensões que os progenitores creem ser mais importantes para o sucesso profissional, como o prestígio, a independência, o salário, a realização pessoal, entre outras, assim como os estereótipos profissionais e os significados conferidos ao trabalho (Pocinho *et al.*, 2010).

Um estudo de Gonçalves (2006) mostrou a existência de relação entre a decisão vocacional dos adolescentes e as habilitações literárias dos pais, revelando que quanto mais altas eram as habilitações literárias dos progenitores, mais importância era dada ao acompanhamento do desenvolvimento vocacional dos filhos. Desta forma, concluiu-se que pais com habilitações literárias superiores tendem a prestar um maior apoio, envolvimento e aceitação no processo de tomada de decisão vocacional.

Noutra pesquisa, Pocinho e colaboradores (2010), verificaram que quanto mais altas eram as habilitações literárias dos pais, menor era a indecisão dos filhos.

Vignolli e colaboradores (2005) realizaram um estudo com 283 alunos do ensino secundário onde verificaram que a situação profissional dos pais se revela um fator influenciador no processo de decisão vocacional dos filhos. Este impacto tende a ser maior nos casos em que os pais são desempregados, com os adolescentes a demonstrarem maior ansiedade no momento de tomada de decisão, intervindo menos nas atividades de exploração vocacional, e apresentando maiores níveis de indecisão.

Outro estudo de Sobral e colaboradoras (2009) corroborou os resultados de Vignolli e colaboradores (2005). Com a participação de 327 alunos do 9º e 12º ano, verificou-se que os filhos de pais empregados aplicam significativamente um maior investimento vocacional, mostrando mais dedicação em construir projetos vocacionais sólidos do que os filhos de pais desempregados, que, por sua vez, tendem a visionar o trabalho de forma negativa, demonstrando um discurso negativo sobre o futuro.

3.3. Estudos que relacionam os Estilos Educativos Parentais com a Decisão Vocacional

Os estilos educativos parentais apresentam uma grande influência na construção dos projetos futuros e no desempenho escolar dos adolescentes. Assim, os estilos educativos

parentais e as dimensões comportamentais que os caracterizam são determinantes essenciais no desenvolvimento e adaptação dos adolescentes (Barbosa-Ducharne *et al.*, 2006; Cruz, 2005; Slicker, 1998; Steinberg *et al.*, 1989).

Relativamente à relação entre a decisão vocacional e os estilos educativos parentais, um estudo de Carvalho e Taveira (2010) com alunos dos 10º ano e respetivos pais constatou que quer os jovens quer os pais compreendiam a importância do apoio e integração dos progenitores no processo de decisão vocacional dos filhos, ou seja, alunos com pais mais liberais, disponíveis e compreensivos apresentam maior preparação e apoio para tomar decisões. Verificou-se também que a aceitação dos pais nas escolhas dos filhos acerca dos seus projetos vocacionais, das suas vidas escolares e pessoais, e que a disponibilidade afetiva e instrumental para suportar estas escolhas demonstra ser um fator importante para a construção do projeto de carreira dos adolescentes.

Neste seguimento, os adolescentes tendem a apresentar uma maior realização escolar quanto maior for o envolvimento dos pais nas suas vidas escolares (por exemplo, no estabelecimento de regras, na monitorização dos trabalhos de casa, no incentivo à participação em atividades extracurriculares, na participação nas associações de pais, no apoio no desenvolvimento de planos futuros). De forma oposta, os adolescentes apresentam piores desempenhos escolares quando os pais mostram comportamentos passivos (Schickedanz, 1995, cit. in Viamonte, 2012).

Gonçalves e Coimbra (2007) realizaram um estudo com o intuito de analisar as ações intencionais ou não intencionais dos pais de apoiar os filhos nos projetos vocacionais. Os resultados demonstraram que os pais que adotam um papel ativo no momento da decisão vocacional e que proporcionam múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos filhos influenciam-nos e permitem que estes tomem decisões vocacionais de forma mais autónoma e confiante.

3.4. Estudos que relacionam os Estereótipos de Género com a Decisão Vocacional

No que concerne à relação entre a decisão vocacional e estereótipos de género, um estudo de Faria e colaboradores (2008) verificou que as adolescentes apresentavam interesse em profissões de Saúde, Direito, Ciências Sociais e Serviços, Ciências da Educação e Formação de Professores, Agricultura e Recursos Naturais, Arquitetura, Artes Plásticas e Design, Línguas e Humanidades, Secretariado e Tradução, ao passo que os rapazes demonstravam interesse em profissões relacionadas com Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo, Tecnologias,

Saúde e Arquitetura, Artes Plásticas e Design. A partir destes resultados pode-se concluir que as escolhas dos alunos tinham influência dos estereótipos de género, uma vez que algumas profissões eram escolhidas unicamente por raparigas, como Professora ou Psicóloga e outras exclusivamente por rapazes, como Engenheiro ou Desportista.

Fonseca (2013) realizou um estudo com o intuito de descrever os interesses e as aspirações vocacionais dos adolescentes, com 160 participantes do 9º ano, onde os resultados revelaram que os rapazes mostram um maior interesse em atividades objetivas, praticas, ordenadas, de natureza física ou mecânica, enquanto que as raparigas preferem atividades de cariz musical, artístico, literário ou dramático com recurso à criatividade e à interpretação e tarefas relacionadas com o desenvolvimento dos outros e de assistência ao outro. Estes resultados permitem perceber que os rapazes tendem a interessar-se por áreas relacionadas com a instrumentalidade (característica considerada tipicamente masculina) e as raparigas por áreas relacionadas com a expressividade (característica considerada tipicamente feminina), sendo possível concluir que os adolescentes tendem a demonstrar um maior interesse pelas áreas associadas ao seu género.

Outros estudos reconheceram que as áreas profissionais continuam a ser estereotipadas por estudantes de ambos os géneros, muito devido aos meios socioculturais onde estão inseridos. As raparigas dão primazia a áreas como Enfermagem, Medicina, Psicologia, Letras ou Serviço Social, evitando áreas como Engenharia, Informática, Matemática ou Física. Os rapazes tendem a seguir o caminho contrário e envergar por áreas das ciências exatas e excluir áreas sociais e de letras (Saavedra, 2009).

Num estudo de Carvalho (2012) com 468 alunos do 9º ano analisou-se as diferenças de género nos interesses vocacionais. Os resultados mostraram que os rapazes tendem a interessar-se mais pelas áreas da tecnologia (informática, eletrónica ou mecânica) e dos negócios (técnico comercial ou publicidade), enquanto que as raparigas optam pelas áreas da comunicação, das artes e dos serviços direcionados para as pessoas (serviço social, saúde ou educação).

Santos e Melo-Silva (2005) realizou um estudo com estudantes da Universidade de São Paulo onde se verificou um maior numero de homens nos cursos de Economia, Contabilidade, Administração, Informática Biomédica e Medicina, enquanto que as mulheres apresentam uma maior representação nos cursos de Enfermagem, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Farmácia, Psicologia, Pedagogia, Fisioterapia e Química, concluindo-se que os alunos do género masculino procuram cursos caracterizados por raciocínio, organização,

cálculos e maior prestígio social e as alunas do género feminino procuram cursos associados ao cuidado e assistência.

Um estudo de Saavedra e colaboradores (2004) com 1760 estudantes da Universidade do Minho revelou que a maioria das alunas escolheram cursos das áreas das Letras e da Educação, ao passo que os alunos se concentraram nos cursos das áreas das Ciências, Engenharias e Tecnologias.

Outra investigação realizada na Universidade do Minho, envolvendo 1407 alunos, espelhou que 61.5% dos rapazes frequentavam cursos de Engenharia e apenas 13.3% frequentavam cursos de Ciências Sociais. No lado oposto, 42.9% das raparigas integravam cursos de Ciências sociais e apenas 19.2% integravam cursos de Engenharia (Almeida *et al.*, 2006).

As autoras relacionaram os seus resultados com teorias do campo da Orientação Profissional que revelam influências do género nas escolhas educativas e de carreira dos jovens, assim como as suas conceções de inserção socioprofissional. No entanto, verificou-se, também, uma maior adesão de mulheres a cursos tradicionalmente masculinos do que homens a cursos tradicionalmente femininos (Almeida *et al.*, 2006). Estes dados podem demonstrar uma maior flexibilidade das alunas para cursos menos tradicionais; ou um reflexo do aumento do acesso e frequência no nível do ensino superior pelas mulheres (Saavedra *et al.*, 2004; Santos e Melo-Silva, 2005).

Cvencek e colaboradores (2011) realizaram uma investigação sobre os estereótipos de género associados à matemática em 247 crianças americanas do ensino fundamental, onde verificaram que os meninos eram se identificavam mais com a matemática do que as meninas, confirmando o estereótipo de género associado à disciplina.

Tendo em conta os estudos apresentados, concluir-se a decisão vocacional sofre influência de inúmeras variáveis, destacando-se o género, as habilitações literárias dos pais, os estilos educativos parentais e os estereótipos de género.

Capítulo 4 - Metodologia do Estudo

A presente secção irá abordar e descrever as seguintes componentes do estudo empírico: método, objetivos, hipóteses, amostra, instrumentos e procedimentos, pela respetiva ordem.

4.1. Método

O presente estudo apresenta um método quantitativo descritivo-correlacional. O método quantitativo tem como objetivos descrever a distribuição das variáveis na amostra, determinar se as variáveis apresentam uma relação de causa e efeito, estabelecer predições, e avaliar a eficácia, efetividade ou eficiência de uma intervenção. As suas amostras são compostas por um elevado número de participantes, devendo ser representativas de uma população para que os resultados possam vir a ser generalizados. Este método utiliza a recolha de dados através de técnicas como questionários, instrumentos ou inventários. Estes dados são analisados por via de técnicas estatísticas descritivas e analíticas. O método quantitativo permite a aquisição de dados confiáveis que podem ser generalizados para uma população maior, faz com que a variância seja controlada pelo desenho do estudo e quantificada pela análise estatística e possibilita a utilização de instrumentos (válidos e confiáveis) já disponíveis, reduzindo custos e tempo (McKeown & Thomas, 1988; Reichard & Cook, 1979; Strande & Zyzansk, 1989).

4.2. Objetivos e Hipóteses do Estudo

4.2.1. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral estudar se os estilos educativos parentais e os estereótipos de género influenciam a decisão vocacional dos alunos do ensino secundário. Neste sentido, foram definidos como objetivos específicos: 1) verificar se os estilos educativos parentais variam em função das variáveis sociodemográficas (género, idade e habilitações literárias dos pais); 2) verificar se os estereótipos de género variam em função das variáveis sociodemográficas (género, idade e habilitações literárias dos pais); 3) verificar se a decisão vocacional varia em função das variáveis sociodemográficas (género, idade e habilitações literárias dos pais).

4.2.2. Hipóteses

A partir dos objetivos propostos, estabeleceram-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Os estilos educativos parentais variam em função do género (Costa, 2000; Ducharne *et al.*, 2006).

Hipótese 2: À medida que a idade dos adolescentes avança, estes vão percecionando os pais como menos autoritários e controladores (Goede *et al.*, 2009; Helsen *et al.*, 2000; Meeus *et al.*, 2005; Shanahan *et al.*, 2007; Ducharne *et al.*, 2006).

Hipótese 3: Os estereótipos variam em função do género (Ferreira *et al.*, 2013; Cardoso, 2008).

Hipótese 4: As raparigas demonstram maior indecisão na decisão vocacional do que os rapazes (Pocinho *et al.*, 2010).

Hipótese 5: A decisão vocacional varia em função das habilitações literárias dos pais (Gonçalves, 2006; Pocinho, 2010).

Hipótese 6: A decisão vocacional varia em função dos estilos educativos parentais (Carvalho & Taveira, 2010)

Hipótese 7: A decisão vocacional varia em função dos estereótipos de género (Faria *et al.*, 2008).

4.3. Amostra

A amostra utilizada para o presente estudo é composta por 71 estudantes do 10.º, 11.º e 12.º anos do ensino secundário regular, no ano letivo 2020/2021. A escolha por este ciclo de estudos prende-se com o facto de ser um grupo que irá realizar a sua decisão vocacional, nomeadamente o ingresso no ensino superior, num futuro próximo.

No que toca à recolha de dados da amostra, esta foi realizada no colégio Alfacoop, e foram seleccionadas todas as turmas dos cursos científico-humanísticos dos três anos de ensino, nomeadamente o curso de Ciências e Tecnologias, o curso de Línguas e Humanidades e o curso de Ciências Socioeconómicas. A escolha do estabelecimento de ensino prende-se com o facto

de ser o local de estágio da aluna que está a elaborar este estudo, apresentando uma facilidade no contacto com a direção.

Com o intuito de melhor compreender a amostra, serão apresentadas as suas características sociodemográficas. (tabela 1).

Tabela 1.

Caracterização Sociodemográfica da amostra (N=71)

Variável sociodemográfica	Grupo	N	%
Género	Feminino	47	66.2
	Masculino	24	33.8
Idade	15	14	19.7
	16	17	23.9
	17	25	35.2
	18	15	21.1
Ano Escolaridade	10º ano	18	25.4
	11º ano	20	28.2
	12º ano	33	46.5
Escolaridade mãe	6ºano	4	5.6
	9ºano	5	7.0
	12ºano	25	35.2
	Licenciatura	31	43.7
	Mestrado	5	7.0
	Pós-graduação	1	1.4
Escolaridade pai	6ºano	9	12.7
	9ºano	7	9.9
	10ºano	2	2.8
	11ºano	3	4.2
	12ºano	25	35.2
	Licenciatura	12	16.9
	Mestrado	6	8.5
	Pós-graduação	3	4.2
Doutoramento	4	5.6	

Relativamente à tabela 1, verifica-se que o número de raparigas (47 raparigas, 66.2%) é superior ao número dos rapazes (24 rapazes, 33.8%). Os participantes apresentam idades

compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo que a maioria dos sujeitos se encontra na faixa etária dos 17 anos. No que toca ao ano escolar, encontra-se uma maioria de estudantes a frequentar o 12.º ano de escolaridade (33 alunos, 46.5%). Relativamente às habilitações literárias dos pais, constata-se que a maioria das mães apresenta o grau de Licenciatura (31 mães, 43.7%), ao passo que a maioria dos pais apresenta o 12.º ano do ensino secundário (25 pais, 35.2%).

4.4. Instrumentos

Para a recolha de dados do presente trabalho serão utilizados um questionário sociodemográfico, o *Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (Q.E.E.P.-r)* para avaliar os estilos educativos parentais e a *Career Decision Scale (C.D.S)* para avaliar a decisão vocacional. Estes questionários e instrumentos serão agora descritos em detalhe.

4.4.1. Questionário sociodemográfico (Q.S.D.)

Consiste num questionário que considera questões de resposta fechada sobre as seguintes variáveis: género, idade, ano de escolaridade, habilitações literárias da mãe e habilitações literárias do pai.

Este contém, também, questões referentes aos estereótipos de género. Neste sentido, estão incluídas 26 questões sobre estereótipos de género referentes às diversas áreas da vida dos sujeitos, como a escola, o trabalho, a vida familiar, a vida amorosa, as relações de amizade, e aos atributos que caracterizam o feminino e o masculino.

Uma vez que não existem instrumentos adaptados para o presente estudo, foi elaborado um conjunto de questões, baseadas em Foshee e Bauman (1992), Foshee e colaboradores (2001) e Foshee e colaboradores (1998). Dois exemplos das questões que compõe o questionário são “As tarefas domésticas devem ficar ao encargo da mulher” e “Chorar é um sinal de fraqueza num homem”.

4.4.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (Q.E.E.P.-r.)

O instrumento original foi construído por Ducharme e colaboradores (2006). Este é composto por 19 itens organizados em duas escalas, aceitação e monitorização. O instrumento utilizado no presente trabalho é uma versão reduzida, adaptada para a população portuguesa por Cruz e colaboradores (2018). O Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto avalia a perceção dos adolescentes face aos estilos educativos dos pais, a partir de uma estrutura

tridimensional, com as seguintes dimensões: autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento dos pais e das mães. Este é constituído por duas escalas, uma relativa à avaliação da percepção do adolescente face ao estilo educativo da mãe e outra relativa à avaliação da percepção do adolescente face ao estilo educativo do pai, ambas com 33 itens. Os itens um ao 19 avaliam a autonomia psicológica, os itens 20 ao 26 avaliam o clima positivo e os itens 27 ao 33 avaliam o conhecimento.

No que concerne aos dados psicométricos, o *Q.E.E.P.-r* apresenta boas qualidades psicométricas, com ambas as escalas de estilos educativos parentais a revelarem uma consistência interna adequada (*alfa* de 0,72 para a escala de estilos educativos do pai e de 0,62 para a escala de estilos educativos da mãe) (Cruz *et al.*, 2018).

4.4.3. Career Decision Scale (C.D.S.)

A versão original foi composta por Osipow e colaboradores (1976), sendo que a versão para a população portuguesa foi adaptada por Taveira (1997).

A *C.D.S* consiste num questionário para avaliar a (in)decisão vocacional dos adolescentes e é constituída por 19 itens, sendo que os primeiros dois avaliam a certeza da decisão vocacional e os restantes avaliam a indecisão vocacional, possibilitando avaliar o nível de prontidão dos alunos em processos de tomada de decisão. Dos 16 itens, 15 são cotados numa escala de quatro pontos: “1 - nada parecido comigo”, “2 - pouco parecido comigo”, “3 - muito parecido comigo” e “4 - exatamente como eu”. O item 16 é de resposta aberta, no qual o aluno pode descrever informação detalhada acerca do seu estado de (in)decisão, no caso de nenhuma das situações referidas nos restantes itens lhe sejam aplicadas. Os resultados totais são obtidos através da soma dos itens que constituem as duas escalas. Na escala de certeza, os valores podem variar entre 2 e 8, enquanto que na escala de indecisão estes podem variar entre 16 e 64. Valores elevados nas escalas indicadas designam os graus de certeza e indecisão, respetivamente.

No que toca aos dados psicométricos, a *C.D.S* demonstra boas qualidades psicométricas, com uma boa consistência interna (*alfa* de 0,90 para o total da amostra, de 0,88 para o 9º ano de escolaridade e de 0,91 para o 12º ano de escolaridade) (Taveira, 1997; 2000).

4.5. Procedimentos

Começou-se por, juntamente com a professora orientadora, seleccionar o tema do trabalho. De seguida, passou-se para pesquisa de informação acerca da temática para a

realização do enquadramento teórico. Após a parte teórica estar concluída seguiu-se para o segmento metodológico, no qual foram decididos aspetos como método, objetivos, amostra e instrumentos. Estipulou-se, como amostra deste estudo, alunos do ensino secundário, aos quais seriam apresentados questionários e instrumentos acerca do trabalho.

Para a aplicação destes instrumentos, foi solicitada autorização aos autores para a utilização dos respetivos instrumentos. Seguidamente, a amostra foi recolhida junto de alunos de instituições de ensino secundário privadas no distrito de Braga. Devido ao confinamento causado pela situação pandémica, esta foi realizada por via online, com recurso ao *GoogleForms*, tendo, para tal, sido utilizados os emails institucionais dos estudantes.

Posteriormente, os dados recolhidos foram tratados estatisticamente, recorrendo-se ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM®SPSS® versão 27.0.1.), para, desta forma, realizar a análise e discussão dos resultados.

Assim, no capítulo 5, será realizada a apresentação e a discussão dos resultados obtidos neste estudo.

Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo irá proceder-se à apresentação dos resultados, de acordo com a ordem das hipóteses formuladas neste trabalho. Neste seguimento, serão analisados e discutidos os dados, com base na literatura utilizada neste estudo. Com o intuito de testar as hipóteses de investigação, recorreu-se aos seguintes testes estatísticos: o coeficiente de correlação de Pearson (r), o coeficiente de correlação de Spearman (r_s) e o coeficiente de correlação de Ponto-Bisserial (r_{pb}). Estes testes foram escolhidos de acordo com as características das variáveis utilizadas, com os objetivos definidos para relações efetuadas entre as variáveis e com os resultados dos testes de normalidade (amostra normativa).

Desta forma, serão, de seguida, apresentados os resultados e a discussão, relativamente às relações entre os estilos educativos parentais, os estereótipos de género e a decisão vocacional, e as variáveis sociodemográficas género, idade e habilitações literárias dos pais.

5.1. Estilos educativos parentais e género.

No sentido de analisar a relação entre os estilos educativos parentais e do género foi utilizado o teste de correlação de Ponto-Bisserial. Considerando esta relação, não se verificaram relações estatisticamente significativas (tabela 2).

Tabela 2.

Correlação entre estilos educativos parentais e género (N = 71)

	Género	
	r_{pb}	p
E.E.P.P. Autonomia psicológica	.071	.557
E.E.P.P. Clima positivo	.112	.353
E.E.P.P. Conhecimento	.058	.633
E.E.P.M. Autonomia psicológica	.114	.346
E.E.P.M. Clima positivo	.028	.814
E.E.P.M. Conhecimento	.101	.403

* $p < .05$; ** $p < .01$

A literatura apresenta a existência de vários estudos que evidenciam relações entre os estilos educativos parentais e o género. Contudo, os resultados obtidos indicam que não existem relações significativas entre os estilos educativos parentais e o género.

Face ao apresentado nos estudos analisados, seria expectável verificar-se uma relação significativa de responsividade materna superior face à paterna (Costa, 2000); as raparigas deveriam, também, percecionarem os pais mais autoritários e controlares, enquanto os rapazes consideram os pais mais negligentes e permissivos (Ducharme *et al.*, 2006). Visto que tais resultados não se sucederam no presente estudo, será possível considerar que os alunos participantes mantêm relações responsivas e democráticas com ambos os progenitores, onde, *a priori*, o diálogo, a conversação e a confiança serão algumas das principais características da relação.

Assim, uma vez que não se verificou nenhuma correlação, não é possível confirmar a hipótese 1.

5.2. Estilos educativos parentais e idade

Com o objetivo de analisar a relação dos estilos educativos parentais e da idade foi utilizado o teste de correlação de Spearman. No que toca a esta relação, não se verificaram relações estatisticamente significativas (tabela 3).

Tabela 3.

Correlação entre estilos educativos parentais e idade (N = 71)

	Idade	
	r	p
E.E.P.P. Autonomia psicológica	-.091	.452
E.E.P.P. Clima positivo	-.108	.371
E.E.P.P. Conhecimento	-.194	.104
E.E.P.M. Autonomia psicológica	-.100	.409
E.E.P.M. Clima positivo	-.055	.649
E.E.P.M. Conhecimento	-.226	.058

* p < .05; ** p < .01

A literatura apresenta a existência de vários estudos que evidenciam relações entre os estilos educativos parentais e a idade. Contudo, os resultados obtidos indicam que não existem relações significativas entre os estilos educativos parentais e a idade.

Tendo em conta a literatura estudada, seria expectável encontrar-se uma relação significativa entre os estilos educativos parentais e a idade, onde nos alunos mais velhos a relação com os pais é mais igualitária e menos controladora e autoritária (Ducharme *et al.*, 2006; Goede *et al.*, 2009; Helsen *et al.*, 2000; Meeus *et al.*, 2005). Porém, isto não se verifica nos resultados obtidos neste estudo. O facto de as idades dos alunos serem muito próximas poderá explicar o porquê de não se ter verificado uma relação significativa com os estilos parentais, tal como referido nos estudos.

Assim, uma vez que não se verificou nenhuma correlação, não é possível confirmar a hipótese 2.

5.3. Estereótipos de género e género

De forma a analisar a relação entre os estereótipos de género e o género, recorreu-se ao teste de correlação de Ponto-Bisserial. Neste seguimento, verificou-se uma relação estatisticamente significativa, negativa e moderada entre o género e os estereótipos de género (tabela 4).

Tabela 4.

Correlação entre estereótipos de género e género (N = 71)

	Género	
	r_{pb}	p
Estereótipos de género	-.553	.000**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tendo em conta os resultados obtidos, verifica-se uma correlação negativa e moderada entre o género e os estereótipos de género ($r_{pb} = -.553$, $p = .000$). Isto significa que os alunos consideram que os estereótipos de género manifestam uma influência diferente consoante o género. Estes resultados vão de encontro à literatura analisada, que refere que os alunos do ensino secundário sentem que poderá haver influência dos estereótipos de género e da discriminação sexual na construção das suas carreiras (Cardoso, 2008; Ferreira *et al.*, 2013).

Desta forma, através da correlação encontrada entre os estereótipos de género e o género, é possível confirmar a hipótese 3.

5.4. Decisão vocacional e género

Com o intuito de analisar a relação entre a decisão vocacional e o género, utilizou-se o teste de correlação de Ponto-Bisserial. No que concerne a esta relação, não se verificou nenhuma relação estatisticamente significativa (tabela 5).

Tabela 5.

Correlação entre decisão vocacional e género (N = 71)

	Género	
	r_{pb}	p
Decisão vocacional	.085	.482
Indecisão vocacional	-.124	.303

* $p < .05$; ** $p < .01$

Considerando os estudos analisados, esperava-se que os resultados mostrassem uma relação significativa entre a decisão vocacional e os rapazes, bem como uma relação significativa entre a indecisão vocacional e as raparigas (Faria *et al.*, 2008; Mota, 2010; Pocinho *et al.*, 2010). Todavia, não se verificou nenhuma diferença entre os géneros e a decisão vocacional. Tal se pode dever ao facto de o número de participantes neste estudo não ser suficientemente significativo, quando em comparação com outros estudos semelhantes.

Assim, uma vez que não se verificou nenhuma correlação, não é possível confirmar a hipótese 4.

5.5. Decisão vocacional e habilitações literárias dos pais

No sentido de analisar a relação da decisão vocacional e das habilitações literárias da mãe e do pai foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Relativamente à relação entre a decisão vocacional e as habilitações literárias dos pais, encontrou-se uma relação estatisticamente significativa, positiva e baixa entre as habilitações literárias da mãe e a decisão vocacional e uma relação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre as habilitações literárias da mãe e a indecisão vocacional (tabela 6).

Tabela 6.

Correlação entre decisão vocacional e habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe (N = 71)

	Habilitações literárias do pai		Habilitações literárias da mãe	
	r_s	p	r_s	p
Decisão vocacional	.132	.271	.273	.021*
Indecisão vocacional	-.123	.305	-.317	.007**

* p < .05; ** p < .01

Tendo em conta os resultados obtidos, verificou-se uma relação estatisticamente significativa, positiva e baixa entre as habilitações literárias da mãe e a decisão vocacional ($r_s = -.273$, $p = .021$) e uma relação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre as habilitações literárias da mãe e a indecisão vocacional ($r_s = -.317$, $p = .007$). Isto significa que a decisão vocacional e a indecisão vocacional variam em função das habilitações literárias da mãe. Estes resultados vão de encontro à literatura estudada, que aponta que os alunos revelam maiores níveis de decisão e um maior suporte e apoio parental quando os progenitores apresentam habilitações literárias mais altas (Gonçalves, 2006; Pocinho *et al.*, 2010).

Desta forma, através da correlação encontrada entre a decisão vocacional e as habilitações literárias da mãe, é possível confirmar, parcialmente, a hipótese 5.

5.6. Decisão vocacional e estilos educativos parentais

Para analisar a relação entre os estilos educativos parentais e a decisão vocacional, recorreu-se ao teste de correlação de Spearman. Neste seguimento, não se verificou nenhuma relação estatisticamente significativa entre as variáveis (tabela 7).

Tabela 7.

Correlação entre decisão vocacional e estilos educativos parentais (N = 71)

	Decisão vocacional		Indecisão vocacional	
	r _s	p	r _s	p
E.E.P.P. Autonomia psicológica	.171	.155	-.137	.254
E.E.P.P. Clima positivo	.128	.289	-.111	.359
E.E.P.P. Conhecimento	.087	.472	.000	1.000
E.E.P.M. Autonomia psicológica	.090	.454	-.038	.756
E.E.P.M. Clima positivo	-.056	.645	.008	.945
E.E.P.M. Conhecimento	-.069	.569	.146	.223

* p < .05; ** p < .01

Atendendo aos estudos analisados, seria de esperar que os alunos com pais mais liberais, disponíveis e compreensivos, e que adotam um papel ativo no momento da decisão vocacional e proporcionam múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos filhos demonstrassem uma maior preparação para a tomada de decisão (Carvalho & Taveira, 2010; Gonçalves & Coimbra 2007). Contudo, tal não foi verificado, podendo-se considerar que os pais dos alunos participantes no presente estudo não apresentam características que promovam a segurança e decisão dos filhos na tomada de decisão vocacional. Poderá colocar-se a hipótese de que, pelo contrário, estes pais possam não apresentar um papel tão ativo na vida académica dos filhos, não participando em atividades direcionadas aos pais ou não demonstrando interesse e incentivo nas atividades extracurriculares ou nos planos para o futuro académico dos seus educandos.

Assim, uma vez que não se verificou nenhuma correlação, não é possível confirmar a hipótese 6.

5.7. Decisão vocacional e estereótipos de género

Com o objetivo de analisar a relação entre a decisão vocacional e os estereótipos de género utilizou-se o teste de correlação de Spearman. No que concerne a esta relação, não se verificou nenhuma relação estatisticamente significativa entre as variáveis (tabela 8).

Tabela 8.

Correlação entre decisão vocacional e estereótipos de género (N = 71)

	Estereótipos de género	
	r_s	p
Decisão vocacional	-.125	.298
Indecisão vocacional	.090	.455

* p < .05; ** p < .01

Tendo em conta a literatura estudada, seria expectável que os estereótipos de género tivessem influência na decisão vocacional dos alunos, com as raparigas a tenderem para a escolha das áreas da comunicação, das artes e dos serviços direcionados para as pessoas, como serviço social, saúde ou educação, ao passo que os rapazes tenderiam a envergar por áreas das ciências exatas, como a engenharia, informática e matemática (Carvalho, 2012; Saavedra, 2009). Uma vez que tal influência não foi verificada, é possível que os alunos possam ter uma visão mais liberal das escolhas profissionais e tenham abandonado as crenças estereotipadas das profissões típicas femininas e masculinas.

Assim, uma vez que não se verificou nenhuma correlação, não é possível confirmar a hipótese 7.

Conclusão

A adolescência é uma fase decisiva no processo de decisão vocacional. Os adolescentes têm que refletir acerca do seu futuro profissional, perceber quais são os seus interesses e competências e realizar a decisão sobre a área que seguirão no ensino superior. No entanto este processo tende a sofrer influência de um vasto conjunto de variáveis, entre elas os estilos educativos parentais e os estereótipos de género.

A decisão vocacional é fortemente influenciada pelo papel da família. Os estilos educativos parentais podem ditar a capacidade de os adolescentes serem capazes de realizarem as suas decisões vocacionais de uma forma consciente, informada e interessada. Neste sentido, atitudes de apoio, motivação, acompanhamento, incentivo e valorização da autonomia e igualdade são consideradas positivas e fundamentais nas interações pais-filhos e, conseqüente, na decisão vocacional dos adolescentes.

Também os estereótipos de género têm impacto no processo de tomada de decisão. O facto de não haver a mesma valorização da mulher e do homem nas mais variadas áreas profissionais, provoca discrepâncias nas oportunidades de educação que ambos recebem. As diferenças de género resultam em criação de oportunidades de educação e de trabalho para uns e formação de obstáculos para outros, tal como acesso a determinadas profissões (Rosado, 2012).

No que diz respeito ao presente estudo, a partir da relação entre os estilos educativos parentais, os estereótipos de género, a decisão vocacional e as variáveis sociodemográficas (género, idade e habilitações literárias dos pais) foram obtidos resultados variados, com alguns a irem de encontro à literatura consultada e outros não.

Em relação aos estilos educativos parentais, não foi possível comprovar a existência de correlações estatisticamente significativas ao nível do género e da idade, contrariamente ao que se seria esperado, com base na literatura. Assim, as hipóteses 1 e 2 foram refutadas.

No que toca aos estereótipos de género, foi verificada uma correlação estatisticamente significativa com o género. Os alunos consideraram que os estereótipos apresentam diferentes influências e variam em função do género. Desta forma, foi possível confirmar a hipótese 3, indo de encontro às afirmações da literatura.

No que concerne à decisão vocacional, foi constatada a existência de uma correlação estatisticamente significativa ao nível das habilitações literárias da mãe, tanto com a dimensão decisão, como com a dimensão indecisão. Estas correlações demonstram que as habilitações literárias apresentam influencia tanto a decisão como a decisão vocacional dos alunos. No

sentido oposto, não se verificou correlações estatisticamente significativas entre a decisão vocacional e as variáveis género e habilitações literárias do pai, contrariamente ao esperado segundo a literatura. Assim sendo, foi possível confirmar, parcialmente, a hipótese 5; por sua vez a hipótese 4 foi refutado.

Relativamente à relação da decisão vocacional com os estilos educativos parentais e os estereótipos de género, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas, o que contraria os estudos abordados na revisão literária. Desta forma, as hipóteses 6 e 7 foram refutadas.

Analisando os resultados obtidos, torna-se pertinente realizar algumas reflexões sobre as relações das várias variáveis, nomeadamente da influência dos estilos educativos parentais e dos estereótipos de género no processo de tomada de decisão dos alunos.

O contexto familiar é um forte promotor do desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Pais que adotam estilos educativos parentais caracterizados por um clima de confiança, abertura de comunicação, atenção às necessidades dos seus elementos e suporte emocional seguro aos filhos beneficiam o processo de tomada de decisão dos jovens. Estes são capazes de providenciar ocasiões de exploração vocacional aos adolescentes, concedendo-lhes a possibilidade de realizar as suas escolhas profissionais e os seus projetos de formação; para além de dar apoio e autonomia nas escolhas dos adolescentes, estes progenitores não deixam de questionar os filhos sobre o realismo das suas opções, antecipando-lhes as possíveis consequências das suas escolhas. Tendem a utilizar praticas que valorizem a igualdade de género, incentivando as filhas a adotar atitudes de exploração fora do contexto familiar, aumentando as suas opções de exploração vocacional (Young *et al.*, 1994).

Ao nível dos estereótipos de género, importa ter em conta a probabilidade de os estereótipos influenciarem as imagens que as crianças e adolescentes constroem do que é ser homem ou mulher, bem como a imagem que criam de si próprios enquanto homem ou mulher. Este fator promove a continuação e legitimação dos conceitos de género culturalmente formados e limita ou orienta as expectativas acerca do que podem e querem ser. Desta forma, é necessário desconstruir ideias e conceitos estereotipados de modo a promover meios de oportunidade e igualdade de género, quer a nível vocacional e de carreira (Bergano, 2015).

No que respeita ao presente estudo, é possível anotar algumas limitações: 1) o número reduzido da amostra ($n = 71$), o que poderá ter influenciado os resultados obtidos; 2) a longa extensão do protocolo, visto que os instrumentos utilizados incluíam um vasto número de questões, o que poderá ter desmotivado e/ou cansado os alunos nas suas respostas; 3) não se ter

recolhido informação sobre a decisão de ingressar no ensino superior e em que área/curso, pois seria pertinente perceber se os alunos tinham intenções de prosseguir estudos e se os estilos educativos parentais e os estereótipos de género influenciariam essa decisão; 4) não se ter incluído informação sobre a participação dos alunos em programas de intervenção vocacional no 9.º ano.

Assim, perspetivando futuros trabalhos, considera-se relevante considerar algumas sugestões: perceber se os alunos participaram em programas de intervenção vocacional no 9.º ano, no sentido de averiguar se estes produziram alguma influência para a sua tomada de decisão; entender se os alunos apresentam intenções de ingressar no ensino superior.

Em conclusão, é imperativo criar estratégias e meios para que os estereótipos de género deixem de ser um entrave ou barreira na escolha de carreira dos estudantes, de modo a promover a igualdade de direitos e oportunidades, assim promover, junto das famílias, a importância dos estilos educativos no processo de decisão vocacional, de modo promover o acompanhamento dos pais junto do desenvolvimento vocacional dos filhos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e Adaptação à Universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. *Psicologia: Investigação e Intervenção no Ensino Superior*, 14(2), 189-202.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi, *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 8, pp. 52-57). Santo André, SP: ESETec.
- Amoros, C. (1995). *Diez palabras clave sobre la mujer*. Bilbao: Verbo Divino.
- Araújo, A. (2009). *Antecedentes, dinâmicas e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Araújo, S. (2002). *Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Artazcoz, L., Escribá-Aguir, V., & Cortés, I. (2004). Género, trabajo y salud en España. *Gaceta Sanitaria*, 18(2), 28-40.
- Aunola, K. S., & Nurmi, J. E. ((2000). Parenting styles and adolescents achievement. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Auster, C. J., & Ohm, S. C. (2000). Masculinity and femininity in contemporary American society: a reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 43, 499-528.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de género. Em E. Barberá, & I. Martínez, *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Education.
- Bauer, T. N., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: a meta-analytic review of antecedents, outcomes and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707-721.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Bergano, S. A. (2015). A promoção da igualdade de género no trabalho como tarefa educativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(7). doi:10.17979/reipe.2015.0.07.526
- Bock, A. M., Furtado, O., & Teixeira, M. L. (1991). *Psicologias*. São Paulo: Saraiva.
- Bonder, G. (1993). *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Una meta educativa*. Buenos Aires: UNICEF.

- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behaviour*, 69, 149-175. doi:10.1016/j.jvb.2006.02.004
- Campos, B. P. (1992). Informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Cardoso, P. (2008). Perceção de barreiras da carreira em adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 141-161.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspetivas de pais e de estudantes. *Análise psicológica*, 28(2), 333-341.
- Cohen, D. A., & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211.
- Costa, T. G. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Cruz, O., Canário, C., & Ducharne, M. B. (2018). Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r): Estudo psicométrico e análise da invariância da medida para mães e pais. *Análise Psicológica*, 3(36), 383-397. doi:10.14417/1453
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Diedorff, E. C., & Morgeson, F. P. (2007). Consensus in work role requirements: the influence of discrete occupational context on role expectations. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1228-1241.
- Ducharne, M. A., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 5(1), 63-75.
- Faria, L. C., Pinto, J. C., & Vieira, M. (2015). Construção da Carreira: O Papel da Perceção dos Filhos acerca dos Estilos Educativos Parentais. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 194-203. doi:10.1590/1678-7153.201528121

- Faria, L. C., Taveira, C. M., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Ferreira, M. C. (2004). Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas em psicologia da SBP*, 12(2), 119-126.
- Ferreira, S. I., Saavedra, L., Taveira, M., & Araújo, A. M. (2013). Escolhas e planeamento de carreira: A tirania dos discursos tradicionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 165-175.
- Filho, M. M., Eufrásio, C., & Bastista, M. A. (2011). Estereótipos de Gênero e Sexismo Ambivalente em Adolescentes Masculinos de 12 a 16 Anos. *Saúde e Sociedade*, 20(3), 554-567.
- Fitzgerald, L. F., & Betz, N. E. (1994). Career development in cultural context the role of gender, race, class and sexual orientation. Em M. L. Savickas, & R. W. Lent, *Convergence in career development theories* (pp. 103-117). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Fonseca, M. S. (2013). *Avaliação dos interesses e das aspirações vocacionais em adolescentes: um estudo comparativo entre alunos dos cursos de educação e formação e do ensino regular*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Algarve.
- Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E., & Bangdiwala, S. (2001). Diferenças de gênero nos preditores longitudinais da violência no namoro entre adolescentes. *Preventive Medicine*, 32(2), 128-141.
- Foshee, V. B., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., & Linder, G. F. (1998). Uma avaliação de datas seguras e um programa de prevenção à violência no namoro com adolescentes. *American Journal of Public Health*, 88, 45-50.
- Foshee, V., & Bauman, K. (1992). Estereotipagem de Gênero e Sexualidade do Adolescente Comportamento: um teste de ordem temporal. *Journal of Applied Social*, 20(22), 1561-1579.
- Fuman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 102-115.
- Gage, N. L. (2009). *A conception of teaching*. New York: Springer.
- Galinsky, E. (2000). *Ask the children: The breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting*. New York: Quill.
- Gerber, M. (1991). Gender stereotypes and power: perceptions of the roles in violent marriages. *Sex Roles*, 24(7/8), 439- 457.

- Gerber, M. (1995). Gender stereotypes and power: perceptions of the roles in violent marriages. Em L. Adler, & F. Denmark, *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- Goede, I., Branje, S., & Meeus, W. (2000). Development changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. *Journal Youth and Adolence*, 29, 319-335.
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Lisboa.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A Família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Lisboa.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. L. (1995). A Influência do Clima Psicossocial da Família no Desenvolvimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10(11), 43-52.
- Groisman, M., & Kusnetzoff, J. C. (1984). *Adolescência e saúde mental*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hackett, G., & Byars, A. M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *Career Development Quarterly*, 44(4), 322-340.
- Huici, C., & Moya, M. (1997). Estereotipos. Em F. e. Morales, *Psicología social* (pp. 285-333). Mexico: Mc.Graw Hil.
- Hyde, S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- 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.
- Larrañaga, I., Arregui, B., & Arpal, J. (2004). El trabajo Reproductivo o Doméstico. *Gaceta Sanitaria, Informe SESPAS*, 18, 35- 41.
- Lassance, M. C., & Magalhães, M. O. (1997). Gênero e escolha profissional. Em R. S. Levenfus, *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 47-61). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Leong, F. T., & Brown, M. T. (1995). Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity. Em W. B. Walsh, & S. H. Osipow, *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (2 ed., pp. 142-180). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Leong, F. T., & Brown, M. T. (1995). Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity. Em W. B. Walsh, & S. H. Osipow, *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (2 ed., pp. 142-180). New-Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- López-Sáez, M., Morales, J. F., & Lisbona, A. (en prensa). Evolución de los estereotipos de género en España. Rasgos y Roles. *Spanish Journal of Psychology*.
- Loureiro, E., Lourinho, I., & Ferreira, M. A. (2007). O Dia Aberto da FMUP: Contributo para o Processo de Tomada de Decisão Vocacional dos Alunos do Ensino Secundário. *Arquivos de Medicina*, 21(3/4), 83-39.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. M. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology* (4 ed., Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magalhães, M. O., Maia, A. M., & Teixeira, M. A. (2003). Indecisão vocacional na adolescência: efeitos combinados de género e ambiente sociocultural. *Aletheia*, 17-18, 73-82.
- Magalhães, M., & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Semestral Da Associação Brasileira De Orientadores Profissionais – ABOP*, 2(2), 7-28.
- Martínez, S. L., & Bivort, B. U. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en la comprensión de las desigualdades de género en education, desde la psicología feminista. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 549-558.
- Matsumoto, D., Yoo, S., & Nakagawa, S. (2008). Culture, Emotion Regulation, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925-937.
- McKeown, B., & Thomas, D. (1988). *Q methodology*. Newbury Park: Sage.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G., & Engels, R. (2005). Separation individuation revisited: On the interplay of parent adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 89-106.
- Miller, J. M., Dilorio, C., & Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescents reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31, 463-468.

- Miner-Rubino, K., & Cortina, L. M. (2007). Beyond targets: consequences of vicarious exposure to misogyny at work. *Journal of Applied Psychology, 92*(5), 1254-1269.
- Moreira, C. (2008). *Estilos Educativos e Posturas Parentais face aos estudos, estratégias de estudo, metas académicas e autoconceito de alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Mota, A. (2010). *Exploração, Dificuldades de Tomada de Decisão e Indecisão Vocacional no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Nepomuceno, R. F., & Witter, G. P. (2010). Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14*(1), 15-22.
- Newman, J. L., Fuqua, D. R., & Seaworth, T. B. (1989). The role of anxiety in career indecision. Implications for diagnosis and treatment. *The Career Development Quarterly, 37*, 221-231.
- Oliveira, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia Reflexão e Crítica, 15*, 1-11.
- Otto, A. R., Markman, A. B., Gureckis, T. M., & Love, B. C. (2010). Regulatory fit and systematic exploration in a dynamic decision-making environment. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 36*(3), 797-804. doi:10.1037/a00
- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development, 27*(2), 111-118. doi:10.1177/089484530002700205
- Palmini, A. (2004). O Cérebro e a Tomada de Decisões. Em P. Knapp, *Terapia Cognitivo-Comportamental na Prática Psiquiátrica* (pp. 71-88). Porto Alegre: Artmed.
- Palos, P., Ocampo, D., Casarín, A., Ochoa, B., & Rivera, R. (2012). Práticas parentales y sintomatología depressiva en adolescentes. *Slud Mental, 35*(1), 29-36.
- Patock-Peckham, J. A. (2001). A social learning perspective: A model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking control, and alcohol use and problems. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 25*, 1284-1292.
- Perry, D., & Pauletti, R. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 61-74.

- 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 Technolog.*
- Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do gênero, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11(2)*, 201-212.
- Pocinho, M., Correia, A., & Carvalho, R. &. (2010). Influência do gênero, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11(2)*, 201-212.
- Quintin, P. E. (2001). Changements familiaux à long terme à la suite d'une intervention écosystémique. Em J. Torrente, *La maltraitance - Regars pluridisciplinaires* (pp. 191-214). Revigny-sur-Ornain: Hommes et Perspectives.
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W., & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavior Medicine, 19*, 289-305.
- Rainey, L. M., & Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspirations of early adolescents girls. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 160-172.
- Rassin, E., & Muris, P. (2005). Indecisiveness and the interpretation of ambiguous situations. *Personality and Individual Differences, 39(7)*, 1285-1291.
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1979). Beyond qualitative and quantitative methods. Em C. S. Reichardt, & T. D. Cook, *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Reppold, C. T., J., P., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. S. Hutz, *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 9-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodríguez, M., & Torío, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación, 16(2)*, 471 – 487.
- Roustan, M. J. (1999). Igualdad y vida cotidiana: Pero, ¿qué quieren las mujeres? *Cuadernos de las familias democráticas, 27*.

- Saavedra, L., & Taveira, M. D. (2007). Discursos de adolescentes sobre a vida profissional e familiar: entre o sonho e a realidade. *Educação & Sociedade*, 101(28), 1375-1391.
- Saavedra, L., Almeida, L., Gonçalves, A., & Soares, A. P. (2004). Pontos de partida, pontos de chegada: Impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino superior. *Cadernos do Noroeste*, 22(1/2), 63-84.
- Saavedra, L., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (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. D., & Taveira, M. C. (2011). (A)simetrias de Género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *Revista Ex aequo*, 23, 163-180.
- Sales, J. L., S., S. R., Santos, E. C., Cerqueira, I. R., Oliveira, C. M., & Nascimento, E. S. (2003). Orientação Vocacional: o desafio dos novos campos de atuação. *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. 6, pp. 460-461. Salvador: Faculdade Ruy Barbosa.
- Sampson, J. P., Reardon, R. C., W., P. G., & Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Sánchez, I. M., Olivas, R. N., & Jiménez, S. Y. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Informació Psicològica*(95), 77-86.
- Santos, P. (2005). *Indecisão vocacional e indecisão generalizada*. Coimbra: Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Santos, S. R. (1999). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. *Jornal de Pediatria*, 75(6), 401-406.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 129-143.
- Serrano, M., & Serrano, M. (1999). *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son mujeres*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. (2007a). Warmth with mothers and fathers middle childhood to late adolescence: Within and between-families comparisons. *Developmental Psychology*, 43, 551-563.
- Silva, A. D., & Taveira, M. C. (2012). Educação e Desenvolvimento de Carreira das Mulheres. *Revista Ex aequo*, 25, 165-178.

- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Porto.
- Silva, J. T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: Investigação com adolescentes*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento cocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (s.d.). Perceção dos Estilos Educativos Parentais: Sua Cariação ao Longo da Adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia* (pp. 1138-1663). A Coruña/Universidade da Coruña: ISSN.
- Soares, S. M., Caldeira, S. N., Sousa, M., & Carvalho, C. B. (2015). Escolha vocacional em adolescentes: contributos para um programa de competências sócio-emocionais. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3, A3-005. doi:10.17979/reipe.2015.0.03.118
- Sobral, J. M., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22.
- Social, C. E. (2004). Informe sobre la igualdad de hombres y mujeres. *COM*.
- Spence, J. T., & Buckner, C. (2000). Instrumental and expressive traits, traits stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 44-62.
- Stange, K. C., & Zyzanski, S. J. (1989). Integrating qualitative and quantitative research methods. *Family Medicine*, 21, 448-451.
- Steinberg, L., Darling, N., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. Em P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher, *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC: APA.
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. Em D. Brown, & L. Brooks, *Career Choice and Development* (2 ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a indecisão Vocacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Taveira, M. C. (2001). *O modelo de intervenção vocacional por programas*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- 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.
- Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2005a). Promoting Career Development and Aspirations in School-Age Youth. Em S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 417-440). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2005b). Evaluation of an intervention to increase adolescents' efficacy and interests in non-traditional careers. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 516-531.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine scores across time: a meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305- 325.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1994). The Social Competence of students with learning disabilities over time: within-individual examination. *Journal Of Learning Disabilities*, 27(5), 292-303.
- Velásquez, A., Manassero, M., Fernández, M., Picornell, C., Serra, B., & Erice, C. (1999). Los estereotipos de género en el currículo científico y tecnológico de secundaria. *Actitudes y preferencias de alumnado y profesorado*. Palmas de Mayorca: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer de España.
- Vélez, M. A., Rentería, A. L., Basozabal, E. U., & Loroño, A. I. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible*, (pp. 227-248).
- Viamonte, I. M. (2012). *Influência parental na adolescência e desenvolvimento vocacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., De Filipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 153-168.
- Walkerdine, V. (1979). Femininity as performance. *Oxford Review of Education, 15*(3), 267-279.
- Weber, L. N., Biscaia, P., Paivei, C. A., & Galvão, A. (2002). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança [Resumo]. Em C. R. Paraná (Ed.), *Psicologia em Conexão - 40 anos de Profissão, X Encontro Paranaense de Psicologia*. Curitiba - PR: CRP - 08.
- Weber, L. N., Biscaia, P., Paivei, C. A., & Galvão, A. (2002). A relação entre o estilo parental e o stress infantil. [Resumo]. Em C. R. Paraná, *Psicologia em Conexão - 40 anos de Profissão, X Encontro Paranaense de Psicologia* (p. 8). Curitiba, PR: CRP.
- Weber, L. N., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Branderburg, O. J. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(3), 323-331.
- Weber, L. N., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. (2006). Continuidade dos Estilos Parentais através das Gerações - Transmissão Intergeracional de Estilos Parentais. *Paidéia, 16*(35), 407-414.
- Weber, L. N., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2002). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança [Resumo]. Em S. B. Psicologia (Ed.), *Resumos de Comunicação Científica, XXXII Reunião Anual de Psicologia* (p. 267). Florianópolis, SC: SBP.
- 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. doi:10.1177/0011000004265660
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493-568.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Turkel, H., & Wong, Y. S. (2003). The family career development project in Chinese Canadian families. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 287-304.
- Young, R. A., Valach, L., Paseluikho, M. A., Dover, C., Matthes, G., Paproski, D., & Sankey, A. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *Career Development Quarterly, 46*, 72-86.

- Young, R., Friesen, J., Turner, H., & Johanna, T. (1994). *Facilitive and no facilitive family environment and their effects on career choice*. Report of research funded by social Sciences and Humanities Research Council of Canada (não publicado).
- Zunker, V. G. (1986). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Anexos

Anexo I: Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

1. Género: F ____ M ____
2. Idade: _____
3. Ano de escolaridade: _____
4. Habilitações literárias da mãe: _____
5. Habilitações literárias do pai: _____
6. Profissão da mãe: _____
7. Profissão do pai: _____

Questionário de estereótipos de género

Por favor, lê com atenção as afirmações seguintes. À direita de cada uma delas irás encontrar cinco números, desde “1” (discordo totalmente), à esquerda, até “5” (concordo totalmente) à direita. Faz um círculo à volta do número que melhor indica o que sentes acerca de cada afirmação.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As raparigas devem ter a mesma liberdade que os rapazes.	1	2	3	4	5
2. Palavras são piores numa rapariga do que num rapaz.	1	2	3	4	5

3. Num relacionamento, o rapaz deve ser mais inteligente que a rapariga.	1	2	3	4	5
4. A rapariga pode convidar um rapaz para um encontro.	1	2	3	4	5
5. O pai deve ter maior autoridade do que a mãe na tomada de decisões em família.	1	2	3	4	5
6. Se o homem e a mulher têm emprego, o homem deve fazer uma parte do trabalho doméstico.	1	2	3	4	5
7. Todas as mulheres, em algum momento das suas vidas, querem ser mães.	1	2	3	4	5
8. O movimento feminista defende igualdade de direitos entre géneros.	1	2	3	4	5
9. É mais importante que os rapazes tenham melhor aproveitamento escolar do que as raparigas.	1	2	3	4	5
10. Os rapazes têm melhores aptidões para as engenharias do que as raparigas.	1	2	3	4	5
11. As raparigas têm melhores competências para as áreas de saúde do que os rapazes.	1	2	3	4	5
12. Num relacionamento, o rapaz e a rapariga devem ter o mesmo poder.	1	2	3	4	5
13. A política deve ser exercida por homens.	1	2	3	4	5
14. As tarefas domésticas devem ficar ao encargo da mulher.	1	2	3	4	5

15. A maioria das mulheres não consegue cuidar de si sem a ajuda de um homem.	1	2	3	4	5
16. Chorar é um sinal de fraqueza num homem.	1	2	3	4	5
17. O movimento de emancipação das mulheres é uma coisa boa.	1	2	3	4	5
18. Azul é uma cor de rapaz.	1	2	3	4	5
19. Rosa é uma cor de rapariga.	1	2	3	4	5
20. O piropo é um comportamento normal e aceitável.	1	2	3	4	5
21. Os homens têm melhores competências para desempenhar cargos de chefia.	1	2	3	4	5
22. Os rapazes são melhores do que as raparigas no que toca ao desporto.	1	2	3	4	5
23. Num encontro, o rapaz deve pagar todas as despesas.	1	2	3	4	5
24. As raparigas são mais sensíveis do que os rapazes.	1	2	3	4	5
25. Maquilhagem é exclusivo para raparigas.	1	2	3	4	5
26. Os brinquedos não têm género.	1	2	3	4	5

Anexo II: Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (Q.E.E.P.-r.)

Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP-r)

(Cruz, Canário e Ducharne, 2018)

Folha de resposta

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz (X) a coluna correspondente à frequência com que ocorre em relação ao teu PAI.

	Nunca ou quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
1a. Posso contar com o meu Pai para me ajudar se eu tiver algum problema.				
2a. O meu Pai incita-me a dar o meu melhor em qualquer coisa que eu faça.				
3a. O meu Pai incita-me a pensar pela minha cabeça.				
4a. O meu Pai ajuda-me nos meus trabalhos escolares se houver alguma coisa que eu não compreenda.				
5a. Quando o meu Pai pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.				
6a. O meu Pai passa algum tempo só a conversar comigo.				
7a. O meu Pai encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.				
8a. O meu Pai encoraja-me a pensar de forma independente.				
9a. O meu Pai permite a expressão da minha opinião quando é necessário tomar uma decisão familiar.				
10a. O meu Pai encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas.				

11a. O meu Pai encoraja-me a dizer o que penso, mesmo que ele não esteja de acordo.				
12a. O meu Pai diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema.				
13a. O meu Pai pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.				
14a. O meu Pai é uma pessoa alegre e optimista.				
15a. O meu Pai costuma estar de bom humor.				
16a. O meu Pai costuma divertir-se comigo.				
17a. O meu Pai costuma ser calmo e relaxado.				
18a. Quando tenho uma má nota na escola, o meu Pai encoraja-me a insistir para melhorar.				
19a. Quando tenho uma boa nota na escola, o meu Pai elogia-me.				

Até que ponto o teu Pai TENTA saber (responde assinalando a coluna que melhor se aplica ao teu caso):

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
20a. Quem são os teus amigos.				
21a. Onde vais quando saís à noite.				
22a. O que fazes nos teus tempos livres.				
23a. Onde estás de tarde quando saís da escola.				
24a. Como gastas o teu dinheiro.				
25a. Como correu o teu dia.				
26a. Qual é o teu desempenho na escola.				

Até que ponto o teu Pai REALMENTE sabe (responde assinalando a coluna que melhor se aplica):

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
27a. Quem são os teus amigos.				
28a. Onde vais quando saís à noite.				
29a. O que fazes nos teus tempos livres.				
30a. Onde estás de tarde quando saís da escola.				
31a. Como gastas o teu dinheiro.				
32a. Como correu o teu dia.				
33a. Qual é o teu desempenho na escola.				

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz (X) a coluna correspondente à frequência com que ocorre, agora em relação à tua MÃE.

	Nunca ou quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
1b. Posso contar com a minha Mãe para me ajudar se eu tiver algum problema.				
2b. A minha Mãe incita-me a dar o meu melhor em qualquer coisa que eu faça.				
3b. A minha Mãe incita-me a pensar pela minha cabeça.				
4b. A minha Mãe ajuda-me nos trabalhos escolares se houver alguma coisa que eu não compreenda.				
5b. Quando a minha Mãe pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.				
6b. A minha Mãe passa algum tempo só a conversar comigo.				
7b. A minha Mãe encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.				
8b. A minha Mãe encoraja-me a pensar de forma independente.				
9b. A minha Mãe permite a expressão da minha opinião quando é necessário tomar uma decisão familiar				
10b. A minha Mãe encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas.				
11b. A minha Mãe encoraja-me a dizer o que penso, mesmo que ela não esteja de acordo.				
12b. A minha Mãe diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema.				
13b. A minha Mãe pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.				
14b. A minha Mãe é uma pessoa alegre e optimista.				

15b. A minha Mãe costuma estar de bom humor.				
16b. A minha Mãe costuma divertir-se comigo.				
17b. A minha Mãe costuma ser calma e relaxada.				
18b. Quando tenho uma má nota na escola, a minha Mãe encoraja-me a insistir para melhorar.				
19b. Quando tenho uma boa nota na escola, a minha Mãe elogia-me.				

Até que ponto a tua Mãe TENTA saber (responde assinalando a coluna que melhor se aplica ao teu caso):

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
20a. Quem são os teus amigos.				
21a. Onde vais quando saís à noite.				
22a. O que fazes nos teus tempos livres.				
23a. Onde estás de tarde quando saís da escola.				
24a. Como gastas o teu dinheiro.				
25a. Como correu o teu dia.				
26a. Qual é o teu desempenho na escola.				

Até que ponto a tua Mãe REALMENTE sabe (responde assinalando a coluna que melhor se aplica):

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
27a. Quem são os teus amigos.				
28a. Onde vais quando saís à noite.				
29a. O que fazes nos teus tempos livres.				
30a. Onde estás de tarde quando saís da escola.				
31a. Como gastas o teu dinheiro.				
32a. Como correu o teu dia.				
33a. Qual é o teu desempenho na escola.				

Anexo III: Career Decision Scale (C.D.S.)

Career Decision Scale (C.D.S.)

(Taveira, 1997)

Folha de resposta

Por favor, lê com atenção as afirmações seguintes. Assinala as tuas respostas no espaço correspondente ao que sentes acerca de cada afirmação.

	Nada parecido comigo	Pouco parecido comigo	Muito parecido comigo	Exatamente como eu
1. Já decidi qual a profissão que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	1	2	3	4
2. Já decidi qual curso vou seguir sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	1	2	3	4
4. Várias profissões me atraem, mas tenho tido dificuldades.	1	2	3	4
5. Sei que terei de trabalhar, mas nenhuma das profissões que conheço me atrai.	1	2	3	4
7. Ainda não pensei muito numa profissão. Sinto-me um pouco perdido(a) quando penso nisso, porque sei que não tenho experiência de fazer escolhas sozinho(a) e não me sinto suficiente informado(a) para fazer essa escolha agora.	1	2	3	4
8. A escolha de uma profissão parece depender de tanta coisa e ser tao incerta que às vezes me sinto sem coragem, mas gostaria de tomar uma decisão logo que possível.	1	2	3	4
9. Já me tinha decidido por uma profissão, mas, entretanto, verifiquei que é difícil atingir o que	1	2	3	4

queria e agora tenho que voltar ao início e ver outras alternativas.				
10. Quero ter a certeza absoluta que a minha escolha é acertada, mas nenhuma das profissões que conheço parece ser a ideal.	1	2	3	4
11. Ter de me decidir por uma profissão chateia-me. Gostaria de tomar rapidamente uma decisão e andar para a frente. Gostaria de fazer um teste que me indicasse qual a profissão a seguir.	1	2	3	4
12. Sei que gostaria de me forma, mas não sei que curso me satisfaria.	1	2	3	4
13. Neste momento é difícil tomar uma decisão, porque não conheço muito bem as minhas capacidades.	1	2	3	4
14. Não tenho interesses definidos. Há várias coisas que me atraem, mas não tenho a certeza se estão com as minhas possibilidades.	1	2	3	4
15. Interesse-me por várias coisas e acho que sou capaz de fazê-las, independentemente do que vier a seguir. O que me custa é escolher precisamente uma delas.	1	2	3	4
17. Preciso de mais informação sobre as profissões antes de tomar uma decisão.	1	2	3	4
18. Acho que sei o que quero seguir, mas sinto que preciso de mais ajuda para fazer uma escolha.	1	2	3	4
19. Nenhuma das situações acima referidas se aplica a mim. Neste momento acho que...				

Anexo IV: Pedido de autorização à Direção Pedagógica

Pedido de autorização à Direção Pedagógica

Exma. Sr.^a Dr.^a Diretora Pedagógica.

O meu nome é Rita Silva Azevedo Moreira e sou aluna do 2º ano do Mestrado de Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa, do Centro Regional Braga. No âmbito da Dissertação de Mestrado, encontro-me a realizar um estudo intitulado “Influência dos estilos educativos parentais e dos estereótipos de género na decisão vocacional de alunos do ensino secundário”.

O objetivo da investigação passa por estudar se os estilos educativos parentais e os estereótipos de género influenciam a decisão vocacional dos alunos do ensino secundário. Foi considerado para este trabalho utilizar os seguintes instrumentos de colheita de dados: I) Questionário sociodemográfico; II) Questionário de Estilos Educativos Parentais (Cruz, Canário & Ducharne, 2018); III) Questionário sobre estereótipos de género; IV) Career Decision Scale (Taveira, 1997). Estes constituem o questionário que será utilizado para avaliar o objetivo do estudo.

Todos os resultados recolhidos serão tratados de forma confidencial e anónima.

Assim, uma vez que me encontro a realizar o meu estágio curricular no Colégio Alfacoop, venho por este meio solicitar autorização para realizar a minha recolha de dados junto dos alunos do ensino secundário regular via email. Em anexo envio o questionário que será utilizado, assim como um pedido de autorização para os encarregados de educação dos alunos.

A realização da recolha de dados é uma parte fundamental do meu estudo, pelo que ficaria extremamente agradecida se me concedesse autorização para a concretizar com os alunos da sua instituição.

Agradeço, desde já, a atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,

Rita Moreira.

Anexo V: Consentimento Informado

Consentimento Informado

No âmbito da Dissertação de Mestrado, está a ser realizado um estudo acerca da influência dos estilos educativos parentais e dos estereótipos de género na decisão vocacional dos alunos do ensino secundário.

O objetivo da investigação passa por estudar se os estilos educativos parentais e os estereótipos de género influenciam a decisão vocacional dos alunos do ensino secundário. Foi considerado para este trabalho utilizar os seguintes instrumentos de colheita de dados: I) Questionário sociodemográfico; II) Questionário de Estilos Educativos Parentais; III) Questionário sobre estereótipos de género; IV) Career Decision Scale.

A duração da prova está sujeita ao tempo que o participante levar a concluir todo o procedimento. Não há benefícios conhecidos para os participantes neste estudo, para além da aquisição de conhecimentos para pesquisas e ideias futuras, e também não existe qualquer tipo de risco.

A escolha da participação é voluntária. Se decidir, por algum motivo, não participar, não sofrerá qualquer consequência pejorativa. Todos os resultados recolhidos serão tratados de forma confidencial e anónima.