



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Isa Marlene Brito Viamonte

**Influência Parental na Adolescência e
Desenvolvimento Vocacional**

Junho de 2012



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Isa Marlene Brito Viamonte

**Influência Parental na Adolescência e
Desenvolvimento Vocacional**

Mestrado Integrado em Psicologia – Área de Especialização
em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria do Céu Taveira de
Castro Silva Brás da Cunha**

Junho de 2012

Influência Parental na Adolescência e Desenvolvimento Vocacional

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a influência parental no desenvolvimento vocacional na adolescência. A primeira parte desta tese revê a investigação concetual e empírica sobre a influência dos pais no desenvolvimento vocacional dos filhos. A segunda parte envolve a descrição do estudo empírico realizado. Participaram no estudo 551 pais/encarregados de educação (211, 38.3% homens e 340, 61.7% mulheres) de adolescentes do 10º e 11º anos de escolaridade (190, 34.5% rapazes e 361, 65.5% raparigas). Cada participante é encarregado de educação de um educando. Para avaliação dos processos de influência parental (comunicação, ação conjunta e expectativas parentais) utilizou-se o guião de influência parental de Pinto e Soares (2000). Os resultados apresentam uma descrição e uma explicação da perceção dos pais e mães acerca dos conteúdos e objetivos das conversas com os filhos, das atividades realizadas ou proporcionadas com e para os filhos, bem como das expectativas face ao seu futuro escolar e profissional. Verifica-se que tanto mães como pais adotam um papel ativo em todo o processo de exploração e no planeamento de carreira dos respetivos filhos, percecionando-se como os principais responsáveis pelas conversas, tomando mais frequentemente a iniciativa para as mesmas. Os assuntos abordados por pais e mães nas conversas com os filhos foram organizados em quatro grandes temas: escola, futuro escolar, futuro profissional e a pessoa. Quanto às atividades proporcionadas pelos pais e mães ou realizadas em conjunto com os filhos, incluem quer a inexistência quer a existência de intervenção. Constatou-se que poucos são os encarregados de educação, sobretudo mães, que afirmam realizar poucas ou nenhuma atividades com os filhos, justificado pela falta de tempo. Quanto à existência de intervenção, as atividades mais frequentemente apontadas agrupam-se em quatro categorias: profissional, escolar, pessoal e vocacional. Por fim, a análise da última dimensão – expectativas – permitiu verificar que os pais e mães deste estudo demonstram o desejo de que os filhos tirem um curso superior específico, desempenhando uma profissão que lhes dê estabilidade/independência económica, realização e sucesso profissional. As mães parecem apresentar, no geral, uma frequência de resposta superior aos pais, tanto na dimensão comunicação como na ação conjunta.

Palavras-chave: Influência parental, desenvolvimento vocacional, adolescência

Parental Influence on Adolescence and Career Development

Abstract

The present study aims to examine parental influence on career development in adolescence. The first part of this thesis reviews the conceptual and empirical research on the influence of parents on the career development of children. The second part involves the description of the empirical study. The study involved 551 parents (340, 61.7% woman, and 211, 38.3% men) of 10th and 11th grades' students (361, 65.5% girls, 190, 34.5% boys). Each participant is responsible for educating a student. To assess the processes of parental influence (communication, joint action and parental expectations) we used the parental influence grid developed by Pinto and Soares (2000). The results present a description and explanation of the perception of parents about the content and objectives of their conversations with the children, the activities performed or provided with and for children, as well as their expectations regarding their children' academic and career future. The results showed that both fathers and mothers take an active role in the process of exploration and career planning of the respective children, perceive themselves as the main responsible for conversations, and most often taking the initiative in this domain. The topics covered by parents' discussions with their respective children were organized into four major themes: the school, further education, future occupation, and the person. Regarding the activities provided by parents or held jointly with the children, we verified the presence and absence of intervention. It was found that few parents, mostly mothers, claim to hold little or no activity with the children, justified by the lack of time. Regarding the existence of intervention, the most frequently mentioned activities were organized into four categories: professional, academic, personal and vocational. Finally, the analysis of the last dimension - expectations - showed that fathers and mothers of this study register the desire that their children attend a specific college, as well as a profession that gives them stability/economic independence, achievement and professional success. Mothers seem to have, in general, a higher response rate both in communication and joint action dimensions.

Key words: Parental influence, career development, adolescence

Índice

Índice de Quadros.....	vi
1.Enquadramento teórico.....	7
1.1.Adolescência: Aspetos do desenvolvimento	7
1.2.Influência parental na adolescência e desenvolvimento vocacional.....	8
1.3.Estudos empíricos.....	10
1.3.1.Comunicação pais-filhos	11
1.3.2.Ação conjunta.....	12
1.3.3.Expectativas parentais	13
1.3.4.Diferenças em função do sexo	14
1.3.5.O impacto do estatuto socioeconómico dos pais.....	15
2. Metodologia	16
2.1. Objetivo	16
2.2. Participantes	16
2.3. Instrumento de medida	17
2.4. Procedimentos	18
2.5. Análises	19
3. Resultados.....	19
4. Discussão dos Resultados.....	38
5. Conclusões.....	44
6. Referências	46

Índice de Quadros

Quadro 1: Frequência de resposta à questão “Iniciativa para a conversa pais-filhos”	19
Quadro 2: Análise de conteúdo das respostas à questão “motivo da iniciativa”	20
Quadro 3: Frequência de resposta à questão “Assuntos tratados na conversa pais-filhos”	21
Quadro 4: Análise de conteúdo das respostas à questão “Outros temas”	22
Quadro 5: Análise de conteúdo das respostas à questão “Porquê?”	22
Quadro 6: Frequência de resposta à questão “Objetivos parentais para a conversa com os filhos”	23
Quadro 7: Frequência de resposta à questão “Ação conjunta pais-filhos”	24
Quadro 8: Análise de conteúdo das respostas à questão “Outras atividades”	25
Quadro 9: Análise de conteúdo das respostas à questão “Porquê?”	26
Quadro 10: Frequência de resposta à questão “Expectativas parentais para o futuro escolar e profissional do adolescente”	27
Quadro 11: Análise de conteúdo das respostas à questão “Outras expectativas”	27
Quadro 12: Análise de conteúdo das respostas à questão “Porquê?”	28
Quadro 13: Frequência de resposta à questão “Assuntos tratados na conversa pais-filhos” pelo sexo do educando.....	29
Quadro 14: Frequência de resposta à questão “Ação conjunta pais-filhos” pelo sexo do educando	30
Quadro 15: Frequência de resposta à questão “Expectativas parentais para o futuro escolar e profissional do adolescente” pelo sexo do educando	32
Quadro 16: Frequência de resposta à questão “Assuntos tratados na conversa pais-filhos” pelo Estatuto socioeconómico	33
Quadro 17: Frequência de resposta à questão “Ação conjunta pais-filhos” pelo Estatuto socioeconómico.....	35
Quadro 18: Frequência de resposta à questão “Expectativas parentais face ao futuro escolar e profissional do adolescente” pelo Estatuto socioeconómico.....	37

1. Enquadramento teórico

1.1. Adolescência: Aspectos do desenvolvimento

Ao longo da história, nem sempre a adolescência foi reconhecida como uma fase específica do desenvolvimento, tendo o investigador Stanley Hall, no século XX, definido pela primeira vez a adolescência como um período de desenvolvimento (Martins, Trindade, & Almeida, 2003). A definição e reconhecimento sociais da adolescência contribuem distintamente para a forma como os jovens vivem e interpretam as suas experiências durante este período, analisando-as à luz daquilo que é esperado que um adolescente faça, pense ou sinta. Num momento inicial, autores como Stanley Hall ou Sigmund Freud enfatizaram uma visão maturacionista (Sprinthall & Collins, 1999), caracterizando esta fase como necessariamente turbulenta e conflituosa, conduzindo à rutura com o passado. Apesar de vários estudos evidenciarem que esta fase não tem que ser vivida de uma forma necessariamente turbulenta, o estereótipo de uma adolescência conflituosa continua vigente na sociedade (Martins, Trindade, & Almeida, 2003). Não obstante, há estabilidade e continuidade que permitem ao indivíduo uma exploração aprofundada de novos papéis e experiências que potenciam uma imagem integrada do próprio e da sua relação com os outros e com o mundo em geral.

A adolescência é encarada também como um período do desenvolvimento que marca a passagem da infância para a idade adulta (Williams, Holmbeck, & Greenley, 2002), iniciando-se com a puberdade e com as transformações biológicas que lhe estão associadas (Papalia, Olds, & Feldman, 2006). Este período é marcado por períodos de mudanças físicas, sociais e psicológicas (Marturano, Elias, & Campos, 2004). Tem duração e forma variadas entre culturas e indivíduos, sendo o final marcado essencialmente por marcos psicológicos ou sociais (e.g., rituais de passagem, entrada na universidade, casamento, entrada no mundo de trabalho, entre outros) (Mosquera, Stobaus, Jesus, & Hermínio, 2006). Como tarefas essenciais na adolescência tem sido referido o desenvolvimento de autonomia (Reichert & Wagner, 2007), a construção da identidade (Costa, 2010) e a experimentação de papéis sociais (Salles, 2005). Qualquer uma destas três tarefas está mais ou menos associada aos aspetos da cognição, da sexualidade e da autoimagem.

As transformações que ocorrem na fase da adolescência abrangem assim vários aspetos do indivíduo, que se interrelacionam. Por exemplo, as mudanças corporais têm impacto na relação com os pares, assim como a construção da identidade interage com as relações familiares (Martins, Trindade, & Almeida, 2003). A transição ocorre globalmente, expandindo-se sempre, ao longo da história de um indivíduo, num contínuo de desenvolvimento. É de salientar que estas alterações, idealmente, expressam um crescimento progressivo e uma integração de novos aspetos, que se arrasta por um período de tempo relativamente vasto, entre os 11 e os 21 anos, aproximadamente (Steinberg, 1993). Modelos mais recentes sobre a adolescência consideram que esta exige uma transformação das relações familiares (e.g., Hutz & Bardagi, 2006; Salles, 2005). Neste âmbito, enfatiza-se o processo de vinculação/autonomia, isto é, defende-se um equilíbrio entre as necessidades de proximidade e proteção dos adolescentes relativamente aos pais, e simultaneamente, a construção de uma autonomia

progressiva, característica desta fase (Sousa, 2008). Assim, mais uma vez, há transformação, mas também continuidade, sendo os laços familiares afetivos preservados ao longo do ciclo de vida, sofrendo adaptações condizentes com as necessidades da família.

No que respeita à tomada de decisões vocacionais, a adolescência torna-se uma fase crítica (Savickas, 2002). É durante este período que os jovens são chamados a tomar decisões relevantes para o seu futuro, como o permanecer na escola ou ingressar no mundo do trabalho, ou escolher uma área de estudo no ensino secundário. Nesta fase existem diversas pressões individuais, familiares e mesmo sociais para que o indivíduo se prepare e decida por uma formação, uma profissão, ou um emprego. Nesta fase, o sentido do “eu” resulta de processos de autoexploração e de exploração do meio em que o indivíduo está inserido (Macovei, 2009). Heckhausen (2002, *cit. in* Noack, Kracke, Gniewosz, & Dietrich, 2010) considera que a forma como os adolescentes investem nos processos de exploração difere consoante a proximidade ou a distância de uma tomada de decisão. Nesta linha, esta exploração é mais intensa quando o confronto com a necessidade de fazer uma escolha é a curto prazo. Assim sendo, os adolescentes tornam-se mais ativos quando a transição se aproxima e é nesta altura que tanto os pais como a escola deveriam proporcionar mais informação e apoio aos adolescentes (Noack *et al.*, 2010). É nesta fase da vida que muitos adolescentes se tornam capazes de firmar um compromisso vocacional, ponderando diferentes soluções e prevendo consequências de cada escolha. Ressalva-se que as decisões vocacionais não são irremediáveis ou absolutas, devem ser encaradas, portanto, com o peso devido e não como algo que irá determinar irremediavelmente o futuro dos adolescentes. Com efeito, é durante a adolescência que muitas vezes e pela primeira vez as pessoas se deparam com um conjunto de processos relacionados com a exploração, o planeamento e, posterior, tomada de decisão de carreira (Faria & Taveira, 2006). Todos estes processos obrigam a uma reflexão e envolvem uma ponderação entre a educação/formação, a qualificação e o futuro profissional com a opção por um estilo de vida que permita a gestão dos diferentes papéis de vida (filho/a, cônjuge, pai ou mãe, cidadão, amigo/a). Neste sentido, afastar o desenvolvimento vocacional das outras dimensões do desenvolvimento humano não tem qualquer fundamento, já que o primeiro deve ser percecionado como integrador de todas as dimensões da existência (Campos, 1989).

1.2. Influência parental na adolescência e desenvolvimento vocacional

Nos últimos vinte anos a influência parental no desenvolvimento vocacional tem ganho um papel de destaque na Psicologia Vocacional (Pinto & Soares, 2001). Como dimensões desta influência, apontam-se as atividades e as relações interpessoais que os pais desenvolvem com o intuito de influenciar o desenvolvimento vocacional dos respetivos filhos (Young, Friesen, & Pearson, 1988, *cit. in* Pinto & Soares, 2001). De facto, os pais são considerados essenciais na promoção dos objetivos de carreira dos filhos, pelo conhecimento que possuem das suas características pessoais e pelas oportunidades em potenciar um acompanhamento e apoio personalizados ao desenvolvimento de carreira dos filhos (Pinto & Soares, 2001). No entanto, e apesar dos vários estudos apontarem os pais como principais agentes de influência na carreira dos adolescentes, ultrapassando a escola e o grupo de

pares (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Otto, 2000), esta temática carece ainda de muitas investigações. Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984) ao realizarem a primeira revisão da literatura sobre a influência da família nas questões vocacionais, depararam-se com três limitações: as pesquisas focam-se nos resultados e não nos processos de carreira; a maior parte das investigações não estuda o contexto familiar como um todo funcional; e o papel que as alterações na situação socioeconômica geral da família podem ter neste contexto de desenvolvimento não é considerado (e.g., impacto na comunicação e relacionamento intra e extra familiar). Em 2004, numa segunda revisão da literatura efetuada por Whiston e Keller, foi apresentado um outro conjunto de limitações às investigações sobre a temática, que vão desde a falta de enquadramento teórico de um apreciável número de estudos até à quase total ausência de investigações longitudinais. De forma a ultrapassar todas estas limitações, nas últimas duas décadas têm surgido várias investigações centradas na forma como os processos familiares influenciam o desenvolvimento vocacional dos adolescentes.

Assim, esta linha de estudo tem evidenciado que a partir do nascimento, somos influenciados pelas expectativas, desejos e fantasias dos pais e restantes familiares (Krom, 2000). É com a família que o sujeito prepara os vários papéis de vida que permitirão a integração psicossocial do sujeito, contribuindo para a construção da sua própria história (Gonçalves & Coimbra, 2007). Os pais são participantes ativos no processo de autonomia dos seus filhos e também eles vão propiciando oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem fora do contexto familiar. É uma fase em que a família é forçada a um esforço no sentido de abrir fronteiras e permitir que o filho/a conheça mais do mundo exterior. As saídas e o estar com os amigos, constituem acontecimentos importantes e necessários na vida do adolescente e, como tal, devem ser negociados na família da forma mais adequada. Alguns estudos têm evidenciado que a influência dos pais diminui na adolescência contrariamente à influência dos pares. No entanto, outros estudos contrapõem esta posição, afirmando que apesar do grupo de pares se tornar mais influente na adolescência, não implica, necessariamente, que a influência dos pais diminua (Laursen & Collins, 2009). Como apresentado no estudo de Owuamanam (1982, *cit. in* Basil, 2011), ambos exercem grande influência nos adolescentes, no entanto, esta influência é distinta no que concerne aos assuntos e situações envolvidas. Enquanto o grupo de pares pode ser mais influente no que respeita à escolha de vestuário, os pais tendem a sê-lo em assuntos relacionados com a carreira futura (Kandel & Lesser, 1972, *cit. in* Laursen & Collins, 2009). Para além destas questões vocacionais procuram abordar com os filhos temas relacionados com as drogas, o álcool, as crenças religiosas e as condutas sociais (Laursen & Collins, 2009). Indo mais além destes meros temas de conversa entre pais e filhos, vários estudos demonstram o impacto do papel dos pais nas atitudes escolares dos adolescentes. Neste sentido, o envolvimento parental e o desempenho escolar têm sido apontados como dois fatores positivamente relacionados. Diversos estudos afirmam que o envolvimento parental nos assuntos escolares dos filhos revela-se bastante benéfico para todos os atores (pais, filhos e escola) (Campbell, 1995). A participação parental na escola é preponderante no que concerne ao rendimento escolar dos alunos, verificando-se que quanto

maior for a participação, maior será o aproveitamento escolar dos adolescentes (Aunola, Nurmi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen, 2003). Nesta linha, quanto maior for o nível de envolvimento (e.g., estabelecimento de regras, monitorização dos trabalhos de casa, incentivo à participação em atividades extracurriculares, participação nas associações de pais, apoio no desenvolvimento de planos futuros), maior é a realização escolar dos adolescentes. Contrariamente, a adoção de comportamentos passivos por parte dos pais reflete-se em piores desempenhos escolares (Schickedanz, 1995). Nesta linha, uma das maiores barreiras para o sucesso escolar dos adolescentes é a falta de envolvimento dos pais na sua educação (Khajepour, 2011). Autores como Plomin e DeFries (1985, *cit. in* Veiga & Antunes, 2005) revelaram que os adolescentes provenientes de famílias em que a cooperação, a democracia, a independência, a autonomia, o trabalho intelectual e a participação social eram fortemente valorizados, demonstram uma maior competência a nível académico. O envolvimento parental e o apoio à autonomia do aluno constituem, assim, duas condições parentais básicas para a motivação e consequente sucesso do aluno (Isakson & Jarvis, 1999, *cit. in* Veiga & Antunes, 2005). Estas duas dimensões contribuem não só para uma maior autonomia e perceção de competência por parte dos alunos, na realização das tarefas académicas, como para ultrapassar as dificuldades sentidas, facilitando a transição. Vários investigadores assumem ainda que a participação parental no desenvolvimento vocacional fornece aos jovens oportunidades educacionais e de trabalho e contribui para o seu bem-estar psicológico, para a exploração vocacional e para o desenvolvimento de valores e atitudes de trabalho, de autoconfiança e de autoeficácia (Gonçalves & Coimbra, 2007; Hutz & Bardagi, 2006; Santos, 2005). Alguns estudos têm evidenciado a vontade expressa por alguns pais em assumir um papel mais ativo e responsável no apoio ao desenvolvimento vocacional dos filhos. Esta vontade advém da perceção de que a escolha vocacional dos filhos depende em grande parte da qualidade do seu papel parental, do apoio e das oportunidades fornecidas e do seu envolvimento neste processo (Young *et al.*, 2001). O nível socioeconómico e o nível de escolaridade dos pais, a comunicação entre pais-filhos, os valores e a situação vocacional dos pais são, assim, aspetos importantes a considerar para o desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Hutz & Bardagi, 2006). Nesta linha, os pais representam modelos profissionais e de superação de barreiras/obstáculos, ao mesmo tempo que encorajam e informam para o mundo profissional (Bardagi & Hutz, 2008).

1.3. Estudos empíricos

Como referido, apenas recentemente o papel da família no desenvolvimento e identidade vocacional dos adolescentes mereceu destaque na investigação. Vários autores (Hartung *et al.*, 2005) consideram que esta identidade vocacional deve ser estudada no contexto em que ocorre, tendo em consideração os fatores sociais, económicos e do contexto familiar e escolar. Schulenberg *et al.* (1984), Pinto e Soares (2001) e Whiston e Keller (2004) sintetizaram os estudos sobre a influência parental e familiar em duas grandes dimensões. A primeira engloba os fatores relacionados com os processos familiares, nomeadamente a interação pais-filhos, as expectativas parentais e os modelos de papéis e figuras de identificação proporcionadas pelos pais. A segunda dimensão relaciona-se com as

oportunidades oferecidas pela família no âmbito do desenvolvimento dos adolescentes, como as ações conjuntas e o estatuto socioeconómico dos pais. Estes aspetos e outros têm vindo a ser alvo de alguma investigação recente, e por isso, serão analisados com mais pormenor no ponto seguinte deste trabalho.

1.3.1. Comunicação pais-filhos

A relação pais-filhos, principalmente no que se refere à comunicação, ou ao conjunto de diálogos desenvolvidos entre uns e outros (Faria, Pinto, & Cunha, 2008), afeta o desenvolvimento vocacional dos últimos (Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006). Os pais podem contribuir, positivamente, para o desenvolvimento do conhecimento, da opinião e dos valores profissionais dos filhos se no seu relacionamento houver espaço para a comunicação (Paseluikho & Valach, 1997, *cit. in* Faria, Pinto, & Cunha, 2008). Frequentemente e sem terem consciência disso, os pais acabam por deixar que os seus desejos e os seus sonhos marquem os seus discursos (Pinto & Soares, 2002). As escolhas e as identidades vocacionais dos adolescentes são fortemente influenciadas pela forma como os pais transmitem as suas crenças, as suas opiniões e as suas experiências sobre a realidade vocacional (Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles, & Sameroff, 2001). A transmissão de opiniões pode ser expressa no discurso dos pais de uma forma subtil ou mais ostensiva (e.g., os pais podem incentivar, explicitamente, os filhos a entrarem para um clube desportivo). Os jovens retiram destes discursos, os conceitos e valores acerca das profissões, e a forma como os pais vivenciam e relatam a sua própria experiência de trabalho, é vivida e sentida pelos jovens. Apesar desta influência negativa, a retirada de qualquer influência por parte da família não é o mais indicado, na medida em que é geradora de insegurança, de dúvidas e desamparo (Santos, 2005). Neste sentido, é fundamental que os pais ganhem consciência de que a tomada de decisão vocacional dos filhos afetará toda a sua vida, pelo que o envolvimento ativo dos mesmos neste processo é crucial para que sejam bem-sucedidos. Os pais podem e devem conversar com os filhos no que concerne ao domínio vocacional. No entanto, tanto os interesses como as características de personalidade e as capacidades destes devem ser considerados. Desta forma, é crucial a construção de um ambiente familiar equilibrado, que permita uma comunicação concreta, aberta para ambas as partes, e que permita a discussão de assuntos relacionados com a vida escolar e o futuro profissional dos filhos (Hutz & Bardagi, 2006; Santos, 2005) bem como o estabelecimento de relações positivas com os mesmos (aceitando as suas escolhas quer ao nível pessoal, escolar ou profissional) (Almeida & Pinho, 2008). Um estudo realizado por Moura e Veiga (2005) procurou estudar a relação entre as variáveis familiares e as dimensões de identidade profissional, observando o desenvolvimento vocacional como produto da interação do sujeito com os seus contextos, em constante mudança. Os resultados deste estudo foram ao encontro de outras investigações que revelam que a comunicação pais-filhos exerce grande influência nos comportamentos de exploração e investimento dos filhos (Blustein, 1997; Grotevant & Cooper, 1988, *cit. in* Moura & Veiga, 2005). Investigações realizadas nos últimos anos demonstram que os contextos familiares que proporcionam momentos de reunião para atender às necessidades e preocupações de cada elemento da família, em que se intercalam momentos de apoio com os de desafio, onde há espaço

para uma comunicação aberta sobre os mais diversos assuntos e em que se garante o suporte emocional aos filhos promovem o desenvolvimento vocacional dos jovens (Gonçalves & Coimbra, 2007). Várias investigações comprovam a importância da relação pais-filhos, considerando-a como um aspeto-chave no desenvolvimento vocacional (Carvalho & Taveira, 2010; Pinto & Soares, 2001; 2002). De facto, a qualidade do relacionamento pais-filhos, a criação de um ambiente de abertura, em que o diálogo é permanente, podem influenciar as atividades de exploração, as aspirações profissionais e os projetos futuros dos adolescentes. Um ambiente familiar que inspire segurança e confiança fornece aos adolescentes as condições necessárias para explorar o ambiente, tornando-se mais curioso e desenvolvendo relações positivas com os outros. Contrariamente, a família poderá dificultar o desenvolvimento vocacional se o ambiente familiar for conflituoso, se a comunicação entre pais-filhos for restringida às ideias e posições dos primeiros, e se os pais abandonarem o seu papel de apoio e acompanhamento às escolhas profissionais dos filhos (Faria, 2006).

1.3.2. Ação conjunta

Para além da comunicação, também as atividades de exploração vocacional realizadas em conjunto por pais e filhos ou proporcionadas pelos pais, afetam o desenvolvimento vocacional (Bryant *et al.*, 2006). Neste sentido, os pais podem transmitir os seus valores e crenças através da realização de atividades diversas (e.g., leitura clara de um texto sobre o valor das descobertas escolares), influenciando as crenças que os adolescentes têm sobre si mesmos bem como as suas escolhas profissionais (Jodl *et al.*, 2001). As atividades de exploração vocacional contribuem para a identificação e avaliação do papel dos fatores pessoais e do meio no planeamento e nas decisões tomadas ao longo da vida. É fundamental uma exploração aprofundada do mundo e de si próprio para que seja adquirido um (auto)conhecimento necessário a uma tomada de decisão consciente e realista (Blustein, 1992). Alguns estudos têm demonstrado que aqueles pais que desenvolvem diferentes atividades com os filhos, procurando ensinar diferentes formas de gastar o tempo, e lhes conferem um espaço adequado para o conhecimento dos seus próprios interesses e gostos, promovem a criação de um ambiente de estímulo, em que o adolescente sente vontade de conhecer e explorar outros interesses, o que contribui para um bom desenvolvimento vocacional (Crosnoe, 2004). Os estudos centrados nesta variável apontam a existência de duas grandes temáticas: a intervenção e a inexistência de qualquer tipo de intervenção da sua parte. As principais justificações dadas pelos pais acerca deste último aspeto incidiram sobre a indisponibilidade em realizar ou proporcionar estas atividades, a não solicitação por parte dos filhos e, por último, o não quererem exercer qualquer tipo de influência. No que respeita às atividades de intervenção verificou-se que estas abrangiam diferentes níveis e focos, desde o pessoal, passando pelo escolar, e profissional (Faria, Taveira, & Pinto, 2007). Num outro estudo realizado por Young, Friesen e Pearson (1988, *cit. in* Metheny, 2009) sobre as atividades mais frequentemente realizadas pelos pais com o objetivo de influenciar o desenvolvimento vocacional dos adolescentes, verificou-se a incidência de dois tipos de ações: as independentes, proporcionadas pelos pais, como a estruturação do ambiente familiar, oferecendo suporte instrumental (e.g., compra de

livros); e as conjuntas, realizadas com os filhos, como a comunicação (e.g., dar conselhos, sugestões, informações e *feedback*). Os adolescentes parecem valorizar o incentivo parental quando este se centra, particularmente, na prestação de apoio, na transmissão de informação e no fornecimento de atividades de exploração vocacional (Blustein *et al.*, 2002). O incentivo dos pais para a realização de atividades no âmbito vocacional parece estar relacionado com níveis mais elevados de autoeficácia por parte dos adolescentes (Ferry, Fouad, & Smith, 2000). Mesmo quando não se revela consistente, a participação dos pais nos assuntos escolares dos filhos pode aumentar as suas aspirações académicas e, conseqüentemente, melhorar a sua interação com a escola. Desta forma, o apoio dos pais e o fornecimento de atividades que estes oferecem aos filhos podem promover as suas aspirações de carreira (Diemer, 2007; Hill *et al.*, 2004). De facto, apesar de escassos, os estudos existentes sobre o papel de apoio dos pais no desenvolvimento vocacional dos filhos são suficientes para concluir que o suporte familiar percebido tem um impacto significativo na formação de comportamentos e atitudes de carreira por parte dos adolescentes (Metheny, 2009).

1.3.3. Expectativas parentais

As expectativas dos pais, isto é, os desejos e as aspirações dos pais face ao futuro escolar e profissional dos filhos (Faria, Pinto, & Cunha, 2008) podem ser tratadas como uma variável que influencia direta ou indiretamente os comportamentos dos adolescentes (Zhan, 2006). A investigação tem revelado que o nível de educação e formação profissional parental constitui um fator determinante na construção e planeamento dos projetos vocacionais dos adolescentes (Lopes, 2005). Autores como Hill *et al.* (2004) afirmam que as aspirações educacionais dos adolescentes variam conforme a realização educacional dos pais. Alguns estudos, sobre a influência parental, revelam que pais com diferentes níveis de realização educacional apresentam diferentes visões acerca da realidade escolar (Mahoney & Wiggers, 2007). De facto, há uma grande tendência para a própria realização educacional elevada dos pais ter impacto na realização educacional dos seus filhos (Hill *et al.*, 2004). Apesar disto, esta relação não é diretamente proporcional, isto é, os níveis de educação dos pais não influenciam os sonhos vocacionais dos filhos, embora pareça ter impacto nas suas aspirações educacionais. A literatura refere que quanto mais elevado for o nível escolar dos pais, mais estes se envolvem nas atividades escolares e no planeamento vocacional dos filhos. Ao terem consciência do seu papel e ao experienciarem níveis elevados de realização escolar, desenvolvem expectativas mais elevadas para os seus filhos, como o ingresso na universidade, oferecendo um suporte mais adequado para a concretização destas expectativas (Faria, Pinto, & Cunha, 2008). Outras investigações corroboram estes resultados, ao demonstrarem que a probabilidade dos adolescentes ingressarem no ensino superior é maior quando os pais criam essa expectativa em relação aos seus filhos (Juang & Vondracek, 2001). Para além disto, um estudo realizado por Feldman e Piirto (2002) revelou que também a realização educacional das crianças influencia as expectativas futuras dos seus pais, assim sendo, quando uma criança apresenta alta realização académica, os pais tendem a criar elevadas expectativas em relação a essa criança e a forma como estas são transmitidas afetará os seus resultados

acadêmicos e vocacionais (Bryant et al., 2006). Desta forma, o impacto da formação de expectativas parentais na realização acadêmica dos filhos é elevado. Faria, Taveira e Pinto (2007), nos seus estudos sobre a adesão efetiva dos pais a tarefas de desenvolvimento vocacional dos filhos, agruparam as expectativas parentais em três grandes categorias, a saber: escolar, profissional e pessoal. Os resultados revelaram que os pais expectam, principalmente, que os filhos prossigam para o ensino superior, independentemente do curso e em segundo lugar a expectativa de que os filhos escolham uma profissão que assegure a independência económica. De facto e perante esta linha de estudos, as expectativas parentais podem formar poderosas armas de influência, podendo fazer a diferença quanto à realização profissional dos adolescentes (Elder, 1999, cit. in Faria, Taveira, & Pinto, 2007).

1.3.4. Diferenças em função do sexo

Quando o papel dos pais no desenvolvimento vocacional dos adolescentes é analisado, torna-se necessário refletir sobre as diferenças entre aqueles. Em muitas famílias, parece haver uma diferença significativa na relação dos adolescentes com os dois progenitores, tendo um impacto diferente no desenvolvimento vocacional (Emmanuelle, 2009), sendo este fenómeno mais evidente para as raparigas (Kracke & Noack, 1997). Otto (2000) verificou, por exemplo, que parece existir um maior envolvimento materno do que paterno no desenvolvimento vocacional dos filhos, marcado por uma maior consciência dos seus interesses de carreira e competências. As mães, ao terem o papel de cuidadoras, passam mais tempo com os filhos do que os pais, promovendo mais atividades de apoio e ajuda. Ao contrário dos pais que parecem passar mais tempo com os seus filhos a brincar e a participar em atividades educativas e recreativas (Craig, 2006). As mães parecem dedicar um pouco mais de tempo às filhas, enquanto os pais tendem a envolver-se mais na vida dos seus filhos rapazes, estando mais tempo com eles (Emmanuelle, 2009). O relacionamento entre pais e filhas tem sido apontado como algo distante, e com poucas atividades realizadas em conjunto. No entanto, os pais parecem assumir uma atitude excessivamente mais protetora com as filhas do que com os filhos (Stephens, 2009). Em contrapartida, o relacionamento entre mães e filhas é visto como mais íntimo e regular. Os estudos têm demonstrado que a figura paterna tende a desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento vocacional dos filhos, direcionado, sobretudo, aos filhos do mesmo sexo e às filhas orientadas para a carreira. Quanto à figura materna, o seu papel está direcionado para o de dona de casa e de trabalhadora nas aspirações profissionais das filhas, conduzindo a uma maior probabilidade de estas virem a assumir esse papel e a rejeitarem papéis menos tradicionais (Schulenberg *et al.*, 1984). Neste sentido, os rapazes são mais apoiados pelos pais a escolher profissões de maior prestígio e menos tradicionais que as raparigas (Kracke & Noack, 1997). Os rapazes são alvo de maior pressão por parte dos pais para se conformarem com os estereótipos de género quanto à sua orientação e escolhas de carreira (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis, & Garcia, 2005). Apesar destas evidências, os estudos sobre estas questões são escassos, não existindo consenso entre os diferentes autores (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

1.3.5. O impacto do estatuto socioeconómico dos pais

Outro aspeto a considerar, no processo de influência parental na carreira, é o estatuto sociocultural e económico da família (Gonçalves & Coimbra, 2007). O estatuto socioeconómico (ESE) é definido como a posição social que uma pessoa ocupa e pode ser determinado, de entre outros, pela sua educação e pela sua profissão (Cosidine & Zappalá, 2002). Esta variável apresenta-se como um fator determinante no desenvolvimento vocacional, podendo ser expressa nas expectativas que os pais desenvolvem face ao futuro escolar dos filhos e nas oportunidades de exploração que lhes proporcionam (Afonso, 2000). Os estudos sobre a influência do ESE no rendimento académico são diversos (Cosidine & Zappalá, 2002). Estes estudos têm revelado o impacto do ESE no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes (Sastry & Pebley, 2008). Nesta linha, os adolescentes oriundos de famílias com baixo ESE serão expostos a um conjunto de desvantagens, como menor estimulação cognitiva, baixa assistência e um estilo parental pouco consistente (Guo & Harris, 2000). Um estudo de Santos e Graminha (2005), ao comparar alunos provenientes de famílias de diferentes ESE, revelou que os alunos cujos pais apresentavam um ESE e um nível de escolaridade baixos apresentavam baixo rendimento académico, ao contrário dos seus colegas cujos pais apresentavam um ESE e nível de escolaridade elevados, que apresentavam um melhor rendimento académico. De facto, a um ESE baixo estão associadas um conjunto de limitações que condicionam a área de intervenção dos pais, impedindo-os de fornecer um maior número de atividades extracurriculares aos filhos (Coelho, 2010). Para além das questões financeiras, estes pais ao considerarem que o sucesso profissional advém do conformismo, atribuem um maior valor às atitudes de obediência por parte dos filhos, oferecendo, em consequência, reduzidas atividades de exploração vocacional (Imaginário, 1990, *cit. in* Faria, 2006). Desta forma, estes adolescentes têm mais dificuldades em aceder a experiências, livros e outros materiais que possam contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo (Arnold & Doctoroff, 2003). Em linha contrária, os pais com nível socioeconómico e cultural mais elevado, oferecem mais oportunidades de exploração vocacional, procuram trabalhar a competitividade, a autonomia, a independência e a assertividade dos filhos, pois consideram serem estes os requisitos fundamentais para o seu sucesso profissional (Imaginário, 1990, *cit. in* Faria, 2006). Este grupo de pais tem mais facilidade em contribuir para a estimulação dos seus filhos, dadas as possibilidades, por exemplo, na compra de materiais educacionais. Apesar destes estudos, o ESE não é um fator isolado que explica o rendimento dos alunos. Existem casos de alunos provenientes de famílias com ESE baixo e que apresentam um bom rendimento escolar (Schulz, 2005). Uma explicação para o sucesso académico destes alunos prende-se não com o capital financeiro da família, mas com o tipo de envolvimento parental (e.g., nas atividades escolares) (Zago, 2000). Desta forma, para autores como McNeal (2001, *cit. in* Coelho, 2010), o envolvimento parental parece ser mais importante que o ESE, reforçando o diálogo entre pais-filhos sobre o contexto escolar e a monitorização feita pelos pais. Estes resultados evidenciam a importância e a necessidade de se desenvolverem programas de intervenção parental, com o objetivo de se informar os pais sobre o

impacto que o seu envolvimento, no percurso escolar dos filhos, apresenta nos seus desempenhos académicos.

Tendo em consideração a importância do processo de influência parental na carreira dos adolescentes e a escassez de investigação sistemática neste domínio, apresentamos em seguida um estudo empírico sobre esta problemática que tem em consideração as diferentes dimensões de influência anteriormente discutidas.

2. Metodologia

2.1. Objetivo

O objetivo geral deste estudo é analisar a natureza da influência parental, nas suas três dimensões - comunicação, ação conjunta e expectativas - no desenvolvimento vocacional do/a filho/a adolescente, por sexo e por nível socioeconómico parental. Este estudo integra uma investigação mais vasta, cofinanciada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo Programa Compete, o projeto “Carreira e Cidadania: Condições Pessoais e do Contexto para o Questionamento Ético dos Projetos de Vida” (PTDC/CPE-CED/098896/2008).

2.2. Participantes

Participaram no estudo 551 pais/encarregados de educação, de ambos os sexos (211, 38.3% homens; e 340, 61.7% mulheres), com idades compreendidas entre os 20 e os 78 anos ($M=44.49$; $DP=5.97$). No total, a amostra inclui 165 díades parentais (compreendendo um casal homossexual) e 221 encarregados de educação (46 pais; 173 mães; 2 outros). Cada participante é encarregado de educação de um educando. No grupo dos educandos, 190 (34.5%) são do sexo masculino e 361 (65.5%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 22 anos ($M=15.88$; $DP=0.92$). Destes adolescentes, 60.3% frequentam o 10º ano de escolaridade e 39.7% frequentam o 11º ano, com 82.0% a frequentar cursos científico-humanísticos e 18.0% cursos profissionais. Quanto à distribuição do sexo e do nível de escolaridade dos educandos pelo sexo dos encarregados de educação, verificou-se que dos 211 encarregados de educação homens, 73 têm como educando um rapaz e 138 uma rapariga, sendo que 126 destes educandos estão no 10º ano e 85 no 11º ano de escolaridade. Das 340 mulheres, 117 têm como educando um rapaz e 223 uma rapariga, sendo que 206 frequentam o 10º ano e 134, o 11º ano. Relativamente às habilitações académicas dos pais/encarregados de educação, verificou-se que 30.8% afirmam ter o 3º Ciclo do Ensino Básico e apenas 10.8% refere ter como habilitações académicas, o Ensino Superior. Ao analisar isoladamente o grupo de pais e o grupo de mães, constata-se que em grande parte tanto pais quanto mães afirmam na sua maioria ter estudado até ao 3º ciclo do Ensino Básico (19.9% e 10.9%, respetivamente). Quanto à qualificação profissional dos pais/encarregados de educação e através do recurso à Classificação Nacional das Profissões (IEFP, 2004) verificou-se que a maioria pertence ao grupo dos Trabalhadores Não Qualificados (Grupo 9 da CNP; 22.4%) e outra fatia pertence ao grupo dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (Grupo 7 da CNP; 15.7%). Para além destes, identificam-se pais/encarregados de educação que exercem funções em atividades da Agricultura e Pesca (Grupo 6 da CNP; 6.3%), e em menor

percentagem encontram-se pais/encarregados de educação inativos no mercado de trabalho (desempregados, reformados, estudantes; 5.3%). A análise individual demonstrou que grande parte dos pais se enquadra no grupo dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (10.5%) e as mães no grupo de Trabalhadores não qualificados (20.6%).

2.3. Instrumento de medida

O instrumento utilizado neste estudo foi a grelha de entrevista parental de Pinto e Soares (2000) adaptada por Taveira *et al.* (2002, *cit. in* Araújo *et al.*, 2012). Esta grelha está dividida em duas partes principais: a primeira engloba uma ficha de identificação que permite recolher informação sociodemográfica dos pais e respetivos filhos, tais como, o nome, o sexo, a idade e o nível de escolaridade. A segunda parte permite a recolha de informação sobre a comunicação entre pais-filhos, a ação conjunta e as expectativas dos pais relativamente ao futuro escolar e profissional dos filhos. Para a exploração destas dimensões utilizou-se um guião de entrevista, composto por questões duplas, uma de natureza descritiva “O que/De que...” e outra de natureza explicativa “Porque...” (Faria, Taveira, & Pinto, 2007).

Cada pai respondeu às questões baseando-se no futuro escolar e profissional do/a respetivo/a filho/a. A primeira dimensão - comunicação entre pais e filhos - foi avaliada a partir de três questões, todas elas seguidas de um pedido de justificação (“porquê?”): (a) “Quando fala com o/a seu/sua filho/a, em geral, quem toma a iniciativa para a conversa?” - esta questão tinha duas possibilidades de resposta: “Nós, os pais” e/ou “Filho/a”; (b) “De que fala com ele/a” - esta questão tinha como alternativas de resposta “Não falo com o/a meu/minha filho/a sobre estes assuntos” ou selecionavam, de entre os 19 assuntos apresentados, os que melhor se adequavam à sua situação (“resultados escolares”; “vida escolar em geral”; “estudo em casa”; “tempo de estudo”; “gestão do tempo em diferentes atividades”; “universo”; “opções após o 9º ano de escolaridade”; “escolas secundárias”; “profissões”; “saídas profissionais”; “mudanças no mundo do emprego”; “atualidade”; “adolescência”; “características de personalidade”; “competências académicas”; “saúde”; “valores”; “outros temas”); e (c) “Com que intenção fala com ele/a sobre estes temas?” - nesta última questão, os pais/encarregados de educação tinham à disposição 5 opções de resposta: “Para ajudar o/a meu/minha filho/a no seu próprio conhecimento”, “Para conhecer melhor o/a meu/minha filho/a”, “Para promover o desenvolvimento do/a meu/minha filho/a”, “Para ajudá-lo/a a desenvolver novas perspetivas/visões sobre o mundo profissional” e “Outras intenções”.

A avaliação da segunda dimensão – ação conjunta - foi concretizada a partir da questão “Que atividades tem feito ou realizado com o/a seu/sua filho/a relacionadas com o futuro escolar e profissional?”. Nesta questão, os pais/encarregados de educação escolheram de entre as 17 alternativas de resposta possíveis, as que melhor se adequavam à sua situação (“pouco ou nada, por falta de tempo”; “pouco ou nada, por um certo desconhecimento do que deve ser realizado”; “pouco ou nada, para não querer influenciar”; “pouco ou nada, por ser muito cedo para realizar qualquer atividade”; “apoio ao estudo”; “realização de atividades extracurriculares”; “pesquisa de cursos ou outra

informação na internet”; “falar com familiares sobre cursos, profissões ou empregos”; “inscrição nas visitas de estudo e outras saídas semelhantes”; “falar das alterações do ensino secundário ao longo do tempo”; “falar sobre as profissões”; “conversas informais sobre diferentes profissões”; “visitas a instituições”; “falar sobre o mercado de trabalho”; “ver com ele/a ou proporcionar programas culturais para largar horizontes”; “outras atividades”).

A terceira e última dimensão, expectativas, foi avaliada a partir da questão “O que gostaria que ele/a concretizasse?”. Como alternativas de resposta, os pais/encarregados de educação encontraram: “a realização de um curso superior qualquer”; “a realização de um curso superior específico”; “a conclusão do 12º ano”; “a realização de um curso profissional”; “a conclusão do 9º ano”; “a realização de uma profissão específica”; “a realização de um trabalho numa área específica”; “a realização de uma profissão com saída profissional”; “a realização de uma profissão em que se sinta realizado/a e tenha sucesso”; “a realização de uma profissão com estatuto na sociedade”; “o que ele/a quiser”; “que seja feliz”; “que siga o seu sonho” e “outras concretizações...”.

2.4. Procedimentos

Como já referido, este estudo desenvolveu-se no âmbito do projeto “Carreira e Cidadania: Condições Pessoais e do Contexto para o Questionamento Ético dos Projetos de Vida” (PTDC/CPE-CED/098896/2008), sob coordenação da Professora Maria do Céu Taveira. O projeto é longitudinal e visa avaliar as competências sociais e cognitivas, o autoconceito e o envolvimento dos adolescentes nos seus diferentes papéis de vida, ao longo dos ensinos básico (7º e 8º anos) e secundário (10º e 11º anos). Para além destas dimensões, também as condições do contexto educativo dos adolescentes são alvo de avaliação, para análise do seu impacto no desenvolvimento vocacional desta população. Este estudo enquadra-se nesta última dimensão. No final, com base nos resultados alcançados será apresentado um modelo de educação de carreira, com recomendações para toda a população abrangida no estudo: alunos, pais, professores e psicólogos. Neste âmbito, efetuou-se uma recolha de dados no ano letivo 2010/2011 (de Maio a Julho) em quatro escolas de Ensino Secundário: a Escola Secundária Arga e Lima (Lanheses, Viana do Castelo) e a Escola Secundária Ponte de Lima (Ponte de Lima, Viana do Castelo), a Escola Profissional Val do Rio (Oeiras, Lisboa), e Escola Secundária 3 Rainha Santa Isabel (Extremoz, Évora). A população-alvo deste estudo são os pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam, nessa data, os 10º e 11º anos de escolaridade. A participação no estudo foi de carácter voluntário e com consentimento informado. A adesão foi elevada, sobretudo pelo facto de se ter transformado a grelha de entrevista semiestruturada num questionário com questões fechadas e abertas, para resposta direta, pelo que foi possível recolher 551 questionários de pais/encarregados de educação de alunos daqueles dois anos de escolaridade. Os participantes deram o seu consentimento informado. Na entrega do questionário foi explicitado o objetivo e cuidados éticos na recolha e tratamento dos dados, com finalidades exclusivamente de índole científica. Alguns questionários foram administrados em reuniões de pais/encarregados de educação, com a presença do/a psicólogo/a escolar e do/a investigador/a, em pequenos grupos ou individualmente. Outros foram

enviados em envelopes fechados para casa de cada pai/encarregado de educação e recolhidos com a ajuda dos diretores de turma dos filhos e psicólogos escolares. Cada escola ficou responsável por receber e guardar os questionários devolvidos, num envelope selado, até que um elemento da equipa de investigação os fosse recolher.

2.5. Análises

O questionário de influência parental na carreira utilizado no estudo é composto por questões de resposta fechada e aberta, de onde foram realizados dois procedimentos de análise, com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.0. Para as questões de resposta fechada, utilizou-se o teste estatístico qui-quadrado para análise da distribuição das frequências de respostas. Quanto às questões de resposta aberta, o procedimento usado foi a análise de conteúdo. As respostas foram analisadas separadamente e submetidas a uma análise segundo três temas: a comunicação (três questões), a ação conjunta (duas questões) e as expectativas (duas questões). Para organizar a informação de forma a construir coerência e sentido, e tendo em conta o objetivo do estudo, seguiram-se quatro passos da metodologia de análise de Bardin (1995, *cit. in* Faria, Pinto, & Cunha, 2008): leitura global das respostas, seguida de uma leitura transversal das mesmas, de forma a se identificarem regularidades no conteúdo analisado; integração dos discursos no sistema de categorias e subcategorias de Pinto e Soares (2000); criação de novas categorias e subcategorias; e validação dessas categorias e subcategorias. A unidade de contexto e método utilizada foi a frase.

3. Resultados

A análise do estatuto socioeconómico dos pais/encarregados de educação, obtido através do cálculo das habilitações académicas e das profissões destes, resultou na definição de três grandes grupos: o ESE baixo, que corresponde a 47.9% dos participantes (17.4% pais; 30.5% mães), o ESE médio, que corresponde a 34.1% (13.6% pais; 20.5% mães), e o ESE elevado, que engloba 15.1% dos participantes (6.4% pais; 8.7% mães).

Quadro 1

Frequência de resposta à questão “Iniciativa para a conversa pais-filhos”

<i>Quem toma mais a iniciativa na conversa?</i>	Homem	Mulher	Total	Qui-Quadrado
	N (%)	N (%)	N (%)	
Nós, os Pais	145 (71.4%)	237 (70.7%)	382 (71.0%)	$\chi^2 (1) = 1.27$
Filho/a	29 (14.3%)	40 (11.9%)	69 (12.8%)	
Os pais e o/a filho/a	29 (14.3%)	58 (17.3%)	87 (16.2%)	
Total	203 (37.7%)	335 (62.3%)	538 (1000%)	

O quadro 1 apresenta os resultados da análise das perceções dos pais e mães sobre quem toma mais iniciativa para as conversas sobre o futuro escolar e profissional dos adolescentes. Da análise estatística efetuada constata-se que os pais/encarregados de educação se percecionam como figuras ativas nas conversas com os filhos, tomando mais frequentemente a iniciativa para as conversas. Contrariamente, o papel dos filhos é percecionado como mais passivo, tomando raramente a iniciativa para a conversa.

Quadro 2

Comunicação: Análise de conteúdo das respostas à questão “motivo da iniciativa” (N=344)

Pessoa (N)	Categoria (N)	Resposta dos pais/Encarregados de Educação
Pais (238)	Conhecimento (74)	“Queremos saber como é o seu dia a dia” (P/EE, 9)
	Personalidade (60)	“A minha filha é muito fechada e raramente toma a iniciativa” (P/EE, 15)
	Preocupação (30)	“ O futuro dos meus filhos é a minha primeira preocupação” (P/EE, 21)
	Orientação (29)	“... tentar orientá-la na sua escolha” (P/EE, 352)
	Obrigação (17)	“Sinto-me na obrigação de dialogar com a minha filha” (P/EE, 356)
	Importância do diálogo (8)	“Acho importante falarmos” (P/EE, 98)
	Valores (7)	“Tenho por hábito fazer perguntas como correu o dia” (P/EE, 409)
	Felicidade (5)	“Queremos o melhor para os filhos” (P/EE, 19)
	Experiência (6)	“Porque temos mais experiência de vida” (P/EE, 531)
Filho/a (45)	Estimular (2)	“Uma forma de estímulo a vários temas de conversa” (P/EE, 520)
	Personalidade (22)	“Ela é mais aberta” (P/EE, 516)
	Informação (10)	“Gosta de contar o que fez durante o dia” (P/EE, 107)
	Orientação (6)	“Quer saber a nossa opinião para o seu futuro” (P/EE, 147)
Ambos (61)	Interesse (7)	“Ele é que sabe o que gosta e o que quer fazer no seu futuro” (P/EE, 505)
	Ambas as partes (31)	“Ambas participamos nas conversas” (P/EE, 149)
	Dependência da temática	“Depende do assunto” (PP/EE, 50)
	Relação interpessoal (3)	“Mantemos uma relação aberta” (P/EE, 27)
	Importância (4)	“É necessário dialogar” (P/EE, 528)
	Preocupação (1)	“Porque nos preocupamos com o seu bem-estar” (P/EE, 456)
	Valores (1)	“É hábito nosso partilhar todo o dia a dia” (P/EE, 167)

A análise das respostas dos pais/encarregados de educação relativamente aos motivos que os levam a eles, aos filhos ou a ambos a tomar a iniciativa para as conversas, leva a considerar a existência de diferentes categorias de resposta para cada grupo. No que refere aos pais/encarregados de educação, constata-se que estes justificam a iniciativa para a conversa pelo interesse e necessidade que sentem em saber/acompanhar todo o desenvolvimento pessoal e escolar dos filhos (categoria Conhecimento); pelas características de personalidade dos filhos (categoria Personalidade); pela apreensão que sentem relativamente à sua vida escolar e futura (categoria Preocupação); pela necessidade em esclarecer/aconselhar/alertar os filhos no que diz respeito à carreira (categoria Orientação); pelo dever e responsabilidade que sentem em dialogar com os filhos (categoria Obrigação); pela importância que atribuem ao diálogo entre pais-filhos (categoria Importância do diálogo); por ser um hábito criado pela família e por educação (categoria Valores); pela preocupação em contribuir para o bem-estar pessoal e profissional dos filhos (Felicidade); pela experiência que consideram possuir relativamente à vida e que lhes confere uma outra sabedoria (categoria Experiência) e, finalmente, pelo contributo que oferecem à sua formação escolar e incentivo à discussão de vários assuntos (categoria Estimular). Relativamente aos filhos, os pais/encarregados de educação que os apontam como promotores do diálogo justificam-no pelas características de personalidade dos mesmos (categoria Personalidade); pela necessidade que estes demonstram em partilhar com os pais/encarregados de educação o seu dia a

dia (categoria Informação); pela necessidade que têm em esclarecer dúvidas/questões, pedir ajuda e conselhos (categoria Orientação) e por deixarem nas mãos dos filhos a escolha dos temas de conversa, dependendo dos seus gostos e das suas preferências (categoria Interesse). Por fim, e no que respeita às principais razões que conduzem à iniciativa conjunta, os pais/encarregados de educação apontam o interesse de ambos em conversar e a necessidade que sentem em partilhar experiências/opiniões/ideias (categoria Ambas as partes); o tema da conversa, sendo o diálogo iniciado conforme a temática a abordar (categoria Dependência da temática); a relação de abertura/confiança e de interajuda existente (categoria Relação interpessoal); a importância do diálogo, do esclarecimento e da troca de conhecimentos que aquele proporciona (categoria Importância); a apreensão que os pais/encarregados de educação sentem relativamente ao bem-estar dos filhos (categoria Preocupação) e por ser um hábito criado pela família (categoria Valores).

Quadro 3

Frequência de resposta à questão “Assuntos tratados na conversa pais-filhos”

<i>De que é que fala com ele/a?</i>	Homem	Mulher	Total	Qui-quadrado
	N (%)	N (%)	N (%)	
-Resultados escolares	202 (96.7%)	332 (97.9%)	534 (97.4%)	$\chi^2(1)=0.86$
-Vida escolar	183 (87.6%)	310 (91.4%)	493 (90.0%)	$\chi^2(1)=2.16$
-Estudo em casa	141 (67.5%)	290 (85.5%)	431 (78.6%)	$\chi^2(1)=25.17^{***}$
-Relação com os colegas	153 (73.2%)	302 (89.1%)	455 (83.0%)	$\chi^2(1)=23.14^{***}$
-Tempo de estudo	108 (51.7%)	223 (65.8%)	331 (60.4%)	$\chi^2(1)=10.76^{***}$
-Gestão do tempo	133 (63.6%)	246 (72.6%)	379 (69.2%)	$\chi^2(1)=4.83^*$
-Universidade	144 (68.9%)	246 (72.6%)	390 (71.2%)	$\chi^2(1)=0.85$
-Opções após o 9º ano de escolaridade	91 (43.5%)	160 (47.2%)	251 (45.8%)	$\chi^2(1)=0.70$
-Escolas Secundárias	66 (31.6%)	108 (31.9%)	174 (31.8%)	$\chi^2(1)=0.0$
-Profissões	159 (76.1%)	277 (81.7%)	436 (79.6%)	$\chi^2(1)=2.52$
-Saídas Profissionais	155 (74.2%)	279 (82.3%)	434 (79.2%)	$\chi^2(1)=5.20^*$
-Mudanças no mundo do emprego	105 (50.2%)	195 (57.5%)	300 (54.7%)	$\chi^2(1)=2.77^+$
-Atualidade	146 (69.9%)	278 (82.0%)	424 (77.4%)	$\chi^2(1)=10.90^{**}$
-Adolescência	138 (66.0%)	283 (83.5%)	421 (76.8%)	$\chi^2(1)=22.12^{***}$
-Características de personalidade	146 (69.9%)	271 (79.9%)	417 (76.1%)	$\chi^2(1)=7.23^{**}$
-Competências Académicas	104 (49.8%)	184 (54.3%)	288 (52.6%)	$\chi^2(1)=1.06$
-Saúde	175 (83.7%)	312 (92.0%)	487 (88.9%)	$\chi^2(1)=9.01^{**}$
-Valores	180 (86.1%)	299 (88.2%)	479 (87.4%)	$\chi^2(1)=0.51$
-Não falo com o/a meu/minha filho/a sobre estes assuntos	2 (1.0%)	3 (0.9%)	5 (0.9%)	$\chi^2(1)=0.01$

*** $p \leq 0.001$; ** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$; + $p \leq 0.10$

O quadro 3 contém informação sobre a variedade de assuntos abordados na conversa pais-filhos. Os assuntos variam entre as rotinas escolares e as relações com os colegas até à exploração das opções escolares e profissionais dos adolescentes. De acordo com o quadro, a maioria dos pais/encarregados de educação deste estudo procura conversar com os/as filhos/as sobre vários assuntos, sendo poucos os que referem não abordar qualquer conteúdo (0.9%). O estudo em casa, a relação com os colegas, a adolescência e o tempo de estudo ($p \leq 0.001$), a saúde, a atualidade e as características de personalidade ($p \leq 0.01$), a gestão do tempo e as saídas profissionais ($p \leq 0.05$) e as mudanças no mundo do emprego ($p \leq 0.10$) são os assuntos, estatística e marginalmente significativos, mais frequentemente abordados entre pais-filhos. Para além disto, as mães apresentam, no geral, uma maior frequência de assuntos

abordados com os filhos, quando comparadas com os pais, em todas as categorias. Quanto aos temas menos debatidos nas conversas destacam-se as opções após o 9º ano de escolaridade e as escolas secundárias.

Quadro 4

Comunicação: Análise de conteúdo das respostas à questão “Outros temas” (N=49)

Categoria (N)	Subcategoria (N)	Resposta dos pais/Encarregados de Educação
Pessoa (40)	Desenvolvimento Pessoal (22)	“Todos os que possam contribuir para uma boa formação pessoal” (P/EE, 4)
	Valores (10)	“O valor da amizade e amor” (P/EE, 15)
	Saúde (7)	“Falo também com ele nos problemas das drogas e da sua vida sexual” (P/EE, 205)
	Vida Social (1)	“De sair com os amigos” (P/EE, 241)
Futuro Profissional (5)	Profissões (5)	“Como se faz este trabalho ou outro qualquer” (P/EE, 9)
Escola (4)	Vida escolar em geral (2)	“Vida escolar em geral” (P/EE, 548)
	Gestão do tempo (2)	“Atividades de vida saudáveis” (P/EE, 437)

A leitura das respostas dos pais/encarregados de educação relativamente à questão “Outros temas” abordados entre pais-filhos leva a considerar a existência de três categorias: (a) Pessoa, (b) Futuro Profissional e (c) Escola. De facto, é notório o valor dado aos diálogos acerca da vida Pessoal dos filhos. O desenvolvimento pessoal (que diz respeito às respostas que incluem situações em que os pais/encarregados de educação promovem a formação pessoal, intelectual e educacional), a vida social (que diz respeito às respostas que aludem às relações sociais dos filhos), a saúde (que engloba as respostas que aludem ao consumo de substâncias (i)lícitas e à sexualidade) e os valores (referentes às respostas que visam sensibilizar/educar para a importância da amizade/família/amor) ocupam algum espaço nos diálogos pais-filhos. A vida futura Profissional é outro tema de comunicação abordado entre eles. Os pais/encarregados de educação referem dialogar, nomeadamente, sobre as profissões, concretamente sobre as atividades e funções das diferentes profissões. O terceiro grande tema manifestado pelos pais/encarregados de educação como objeto de conversação com os/as filhos/as é a Vida Escolar destes/as concretizado através de conversas acerca da vida escolar em geral e a gestão do tempo (e.g. atividades e lazer).

Quadro 5

Comunicação: Análise de conteúdo das respostas à questão “Porquê?” (N=196)

Categoria (N)	Resposta dos Pais/Encarregados de Educação
-Importância (39)	“Acho importante a comunicação” (P/EE, 337)
-Orientação (37)	“Acho fundamental orientar” (P/EE, 331)
-Educação (26)	“Todos estes assuntos são importantes para a educação do meu filho” (P/EE, 60)
-Preocupação (21)	“Preocupo-me com ela” (P/EE, 217)
-Conhecimento (17)	“Procuro saber tudo sobre ela” (P/EE, 16)
-Informação (17)	“Gosto de a informar sobre o que se passa” (P/EE, 297)
-Relação Interp. (15)	“Temos uma boa relação pais/filhos e falamos de todos os assuntos em casa” (P/EE, 164)
-Felicidade (10)	“Queremos o melhor para ela” (P/EE, 347)
-Interesse (9)	“São assuntos do seu interesse” (P/EE, 182)
-Obrigação (4)	“Faz parte da obrigação dos pais” (P/EE, 435)
-Indisponibilidade (1)	“Não tenho tempo” (P/EE, 358)

Os resultados da análise das respostas dos pais/encarregados de educação à questão aberta “Porquê?” revelaram que os principais motivos elencados por estes para o diálogo com os filhos prendem-se com a importância do diálogo/tema/assunto no âmbito da vida escolar e futura dos filhos (Importância); pela importância do aconselhamento/apoio/preparação/alerta sobre a sua vida pessoal, escolar e profissional (categoria Orientação); pelo contributo na formação/desenvolvimento do filho enquanto pessoa e aluno (categoria Educação); pela apreensão dos pais/encarregados de educação quanto à vida escolar e futura dos filhos (Preocupação); pelo interesse e necessidade em conhecer as características de personalidade dos filhos, os seus gostos e preferências (categoria Conhecimento); pela necessidade de esclarecer dúvidas e transmitir saberes aos filhos (categoria Informação); pela relação de abertura/confiança e de interajuda estabelecida entre pais e filhos (categoria Relação Interpessoal); pela preocupação em contribuir para o seu bem-estar pessoal e profissional (Felicidade); pelo interesse dos assuntos (Interesse); e pelo dever e responsabilidade que sentem em dialogar com os filhos (categoria Obrigação). No que concerne à justificação para a ausência de diálogo, o principal motivo elencado prende-se com a falta de tempo (categoria Indisponibilidade).

Quadro 6

Frequência de resposta à questão “Objetivos parentais para a conversa com os filhos”

<i>Com que intenção fala com ele/a sobre estes temas?</i>	Homem	Mulher	Total	Qui-Quadrado
	N (%)	N (%)	N (%)	
-Ajudar o/a filho/a no seu próprio conhecimento	167 (80.7%)	282 (83.2%)	449 (82.2%)	$\chi^2(1)=0.55$
-Para conhecer melhor o/a filho/a	130 (62.8%)	227 (67.0%)	357 (65.4%)	$\chi^2(1)=0.98$
-Para promover o desenvolvimento do/a filho/a	162 (78.3%)	273 (80.5%)	435 (79.7%)	$\chi^2(1)=0.41$
-Para ajudá-lo ou ajudá-la a desenvolver novas perspetivas	166 (80.2%)	268 (79.1%)	434 (79.5%)	$\chi^2(1)=0.10$

O quadro 6 contém informação relativa aos objetivos de pais e mães para a conversa com os/as seus filhos. Da análise dos resultados, verifica-se que tanto pais como mães assinalaram os quatro objetivos elencados com uma frequência aproximada, sendo que para ambos o principal objetivo para as conversas é contribuir para o autoconhecimento do/a filho/a.

Quadro 7

Frequência de resposta à questão “Ação conjunta pais-filhos”

Que atividades tem feito com o/a seu/sua filho/a relacionadas com o seu futuro escolar e profissional?	Homem	Mulher	Total	Qui-quadrado
	N (%)	N (%)	N (%)	
-Pouco ou nada, por falta de tempo	29 (13.9%)	26 (7.7%)	55 (10.1%)	$\chi^2(1)=5.61^*$
-Pouco ou nada, por um certo desconhecimento do que deve ser realizado	16 (7.7%)	36 (10.6%)	52 (9.5%)	$\chi^2(1)=1.29$
-Pouco ou nada, para não querer influenciar	12 (5.8%)	24 (7.1%)	36 (6.6%)	$\chi^2(1)=0.36$
-Pouco ou nada, por ser muito cedo para realizar qualquer atividade	3 (1.4%)	11 (3.2%)	14 (2.6%)	$\chi^2(1)=1.68$
-Apoio ao estudo	126 (60.6%)	215 (63.4%)	341 (62.3%)	$\chi^2(1)=0.44$
-Realização de atividades extracurriculares	64 (30.8%)	114 (33.6%)	178 (32.5%)	$\chi^2(1)=0.48$
-Pesquisa de cursos ou outra informação na internet	72 (34.6%)	140 (41.3%)	212 (38.8%)	$\chi^2(1)=2.43$
-Falar com familiares sobre cursos, profissões ou empregos	107 (51.4%)	192 (56.6%)	299 (54.7%)	$\chi^2(1)=1.40$
-Inscrição nas visitas de estudo e outras saídas semelhantes	101 (48.6%)	176 (51.9%)	277 (50.6%)	$\chi^2(1)=0.59$
-Falar das alterações do ensino secundário ao longo do tempo	63 (30.3%)	137 (40.4%)	200 (36.6%)	$\chi^2(1)=5.70^*$
-Falar sobre as profissões	135 (64.9%)	237 (69.9%)	372 (68.0%)	$\chi^2(1)=1.49$
-Conversas informais sobre diferentes profissões	144 (69.2%)	222 (65.5%)	366 (66.9%)	$\chi^2(1)=0.82$
-Visitas a instituições	23 (11.1%)	28 (8.3%)	51 (9.3%)	$\chi^2(1)=1.20$
-Falar sobre o mercado de trabalho	164 (78.8%)	272 (80.2%)	436 (79.7%)	$\chi^2(1)=0.15$
-Ver com ele/a ou proporcionar programas culturais para alargar horizontes	73 (35.1%)	126 (37.2%)	199 (36.4%)	$\chi^2(1)=0.24$

* $p \leq 0.05$

O quadro 7 apresenta a percepção de pais e mães sobre as atividades que realizam com os filhos no âmbito do desenvolvimento escolar e profissional. De acordo com o quadro, os pais/encarregados de educação desempenham um papel ativo na prestação de experiências e oportunidades que ajudem os filhos na preparação para o seu futuro escolar e profissional, mesmo estando a frequentar os 10º e 11º anos, nos quais não se espera uma tomada de decisão vocacional. Verificou-se que os pais e as mães assinalaram uma variedade de opções positivas e negativas. Uma pequena percentagem de pais e mães

refere realizar poucas ou nenhuma atividades com os filhos, sobretudo pela falta de tempo, a qual se revela estatisticamente significativa ($p \leq 0.05$). Pela análise do quadro, a percentagem de respostas com esta justificação é superior nos pais quando comparados com as mães. Quanto à existência de intervenção, os pais/encarregados de educação apontaram com maior frequência as conversas sobre o mercado de trabalho e as profissões, apesar da não significância estatística. O diálogo sobre as alterações do ensino secundário, parece ser das atividades, com significância estatística, menos desenvolvida pelos pais e pelas mães ($p \leq 0.05$). Parece haver uma tendência para frequências mais altas nas respostas das mães, quando comparadas com os pais, em todas as opções de resposta, à exceção das visitas a instituições e das conversas informais sobre as profissões.

Quadro 8

Ação conjunta: Análise de conteúdo das respostas à questão “Outras atividades” (N=25)

Categoria (N)	Subcategoria (N)	Resposta dos pais/Encarregados de Educação
Profissional (13)	Visitas a instituições (8)	“Universidade Júnior” (P/EE, 373)
	Falar sobre Profissões (5)	“Gosto de falar com ele sobre as profissões que já exerci e outras que conheço” (P/EE, 175)
Escolar (9)	Realização de Atividades extracurriculares (7)	“Escuteiros, natação” (P/EE, 192)
	Pesquisa de curso na internet (2)	“Pesquisa na internet” (P/EE, 40)
	Falar (1)	“Tudo em geral” (P/EE, 231)
Pessoal (2)	Visionamento de programas culturais para alargar horizontes (1)	“Debates políticos e televisivos” (P/EE, 75)
Vocacional (1)	Inscrição na OEP (1)	“Orientação escolar” (P/EE, 33)

A análise dos resultados à questão “Outras atividades” revela a existência de quatro categorias de intervenção, a saber: Profissional, Escolar, Pessoal e Vocacional. No que refere à primeira categoria, que envolve a exploração do mundo Profissional, esta concretiza-se através de visitas a instituições (e.g. Universidades, Museus) e de conversas sobre as profissões, nomeadamente, sobre o que se faz nas diferentes ocupações. A segunda categoria – Escolar - diz respeito à exploração do mundo escolar, na qual os pais/encarregados de educação enunciam diferentes tipos de ações relacionadas com a realização de atividades extracurriculares e pesquisa de material informativo na internet. É possível verificar ainda respostas no que respeita à vida Pessoal dos filhos, na qual os pais/encarregados de educação referem dialogar, em geral, sobre todos os assuntos e procuram ver com os filhos programas culturais com o objetivo de alargar horizontes. A quarta e última categoria – Vocacional – está relacionada com o apoio psicológico prestado através da inscrição dos filhos em programas de Orientação Vocacional.

Quadro 9

Ação Conjunta: Análise de conteúdo à questão “Porquê?” (N=112)

Categoria (N)	Subcategoria (N)	Resposta dos Pais/Encarregados de Educação
Informação (74)	Futuro Profissional (40)	“Para que o meu filho possa saber mais sobre as profissões que pode escolher para o seu futuro” (P/EE, 244)
	Geral (19)	“ Para adquirir conhecimentos de uma forma lúdica e alargar horizontes” (P/EE, 87)
	Realidade do País (15)	“ Porque acho importante que ela saiba como está a situação do país” (P/EE, 209)
Pessoal (17)	Interesse (7)	“ A minha filha quer seguir análises clínicas” (P/EE, 463) “ Porque são as atividades que me parecem mais adequadas para o enriquecimento da sua vida escolar” (P/EE, 473)
	Educação (3)	“ Porque ele é trabalhador” (P/EE, 199)
	Personalidade (2)	“ Quero que tenha um bom futuro” (P/EE, 48)
	Felicidade (3)	“ Para autoconhecimento dele e crescimento” (P/EE, 190)
	Autoconhecimento (2)	“Quero que ela esteja preparada para enfrentar o mercado de trabalho” (P/EE, 1)
Orientação (14)	Preparar (8)	“Para ajudar a minha educanda a formar uma perspetiva de emprego” (P/EE, 256)
	Ajudar (5)	“ Como pais tentamos alertar o nosso filho que a vida não é feita de facilidades” (P/EE, 378)
	Alertar (1)	“ Falta de tempo” (P/EE, 531)
Inexistência de Intervenção (7)	Indisponibilidade (4)	“...não estou muito informada sobre esse assunto” (P/EE, 213)
	Poucos conhecimentos (2)	“ não existem muitas ofertas de atividades” (P/EE, 18)
	Poucas atividades (1)	

Os resultados da codificação das respostas dos pais/encarregados de educação, relativamente aos motivos que conduzem à realização/oferta ou não de atividades no âmbito da exploração vocacional, revelam a existência de quatro categorias de resposta: Informação, Pessoal, Orientação e Inexistência de Intervenção. Relativamente à categoria Informação, esta refere-se ao ato de fornecer informação e transmitir saberes aos filhos. Os pais/encarregados de educação consideram importante providenciar conhecimento não só no âmbito do Futuro Profissional (e.g. profissões) dos filhos e da Realidade do País (e.g. mercado de trabalho, crise), mas também contribuir para o seu conhecimento Geral (e.g. cultura). No que respeita à categoria Pessoal, esta refere-se às respostas dos pais/encarregados de educação dirigidas às características pessoais dos filhos bem como aos contributos para sua formação pessoal e educacional. Neste sentido, os pais/encarregados de educação justificam a realização/oferta de atividades com/para os filhos pela personalidade destes e por pretendem contribuir para a sua Felicidade, Educação, Autoconhecimento e Interesses. No que refere à categoria Orientação, esta diz respeito às respostas relativas às atitudes de orientação por parte dos pais/encarregados de educação face ao futuro escolar e profissional dos filhos. Neste âmbito, verifica-se que os primeiros justificam a ação conjunta pela necessidade em Preparar, Ajudar e Alertar os respetivos filhos. Por fim, a ausência de realização de atividades (referente à categoria Inexistência de Intervenção) é justificada pelos pais/encarregados de educação pela indisponibilidade em se dedicarem a estas questões, pelo pouco conhecimento que possuem sobre a temática e pela pouca oferta existente.

Quadro 10

Frequência de resposta à questão “Expectativas parentais para o futuro escolar e profissional do adolescente”

O que gostaria que ele/a concretizasse?	Homem	Mulher	Total	Qui-quadrado
	N (%)	N (%)	N (%)	
-A realização de um curso superior qualquer	43 (20.7%)	73 (21.5%)	116 (21.2%)	$\chi^2(1)=0.06$
-A realização de um curso superior específico	94 (45.2%)	123 (36.3%)	217 (39.7%)	$\chi^2(1)=4.28^*$
-A conclusão do 12º ano	47 (22.6%)	86 (25.4%)	133 (24.3%)	$\chi^2(1)=0.54$
-A realização de um curso profissional	10 (4.8%)	22 (6.5%)	32 (5.9%)	$\chi^2(1)=0.66$
-A conclusão do 9º ano	4 (1.9%)	3 (0.9%)	7 (1.3%)	$\chi^2(1)=1.10$
-A realização de uma profissão específica	44 (21.2%)	63 (18.6%)	107 (19.6%)	$\chi^2(1)=0.54$
-A realização de um trabalho numa área específica	45 (21.6%)	63 (18.6%)	108 (19.7%)	$\chi^2(1)=0.76$
-A realização de uma profissão com saída profissional	106 (51.0%)	152 (44.8%)	258 (47.2%)	$\chi^2(1)=1.94$
-A realização de uma profissão em que se sinta realizado/a e que tenha sucesso	169 (81.3%)	281 (82.9%)	450 (82.3%)	$\chi^2(1)=0.24$
-A realização de uma profissão com estatuto na sociedade	38 (18.3%)	35 (10.3%)	73 (13.3%)	$\chi^2(1)=7.04^{**}$
-O que ele/a quiser	95 (45.7%)	167 (49.3%)	262 (47.9%)	$\chi^2(1)=0.67$
-Que seja feliz	147 (70.7%)	237 (69.9%)	384 (70.2%)	$\chi^2(1)=0.04$
-Que siga o sonho	151 (72.6%)	247 (72.9%)	398 (72.8%)	$\chi^2(1)=0.01$

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$

O quadro 10 apresenta a percepção de pais e de mães sobre as suas expectativas em relação ao futuro escolar e profissional dos filhos. A maioria de pais e mães espera que os filhos concretizem uma profissão em que se sintam realizados/as, que tenham sucesso com a profissão escolhida, que sigam o seu sonho e sejam felizes. De acordo com o quadro, 39.7% dos pais e mães esperam que os respetivos filhos tirem um curso superior específico ($p \leq 0.05$) e apenas 13.3% esperam a realização de uma profissão com estatuto na sociedade ($p \leq 0.01$), ambas com significância estatística e com percentagem de resposta superior nos homens. Para além disso poucos pais/encarregados de educação neste estudo esperam que os filhos concluam apenas o 9ºano de escolaridade (1.3%).

Quadro 11

Expectativas: Análise de conteúdo das respostas à questão “Outras expectativas” (N=20)

Categoria (N)	Subcategoria (N)	Resposta dos pais/Encarregados de Educação
Profissional (9)	Desempenho de uma profissão com saída profissional (4)	“Obtenha uma profissão para ter estabilidade na vida” (P/EE, 9)
	Desempenho de uma profissão em que se sinta realizado/a e que tenha sucesso (3)	“Quero que escolha uma profissão em que se sinta realizada” (P/EE, 373)
	Trabalhar numa área específica (1)	“Políticas” (P/EE, 74)
	Desemp. de uma profissão específica (1)	“Música (Baterista)” (P/EE, 144)
Pessoal (7)	Façam o que quiserem (3)	“A escolha de um curso deve ser livre” (P/EE, 2)
	Sigam o sonho que têm (2)	“Alcançar os objetivos” (P/EE, 231)
	Sejam Felizes (1)	“...que seja feliz” (P/EE, 437)
Escolar (4)	Projeção Pessoal (1)	“Ser tudo o que não fui” (P/EE, 502)
	Realização de um curso superior qualquer (3)	“Que complete o curso” (P/EE, 186)
	Resultados (1)	“Tudo tem a ver de ano para ano” (P/EE, 5)

A análise das respostas dos pais/encarregados de educação relativamente à questão aberta “Outras expectativas” face ao futuro escolar e profissional dos filhos permite verificar a existência de três categorias de resposta: Profissional, Pessoal e Escolar. No que refere ao Futuro Profissional, os pais/encarregados de educação parecem desejar que os filhos desempenhem uma profissão específica e/ou trabalhem numa área específica que lhes proporcione independência económica e alguma estabilidade, na qual se sintam realizados, alcançando o sucesso profissional. No que refere à categoria Pessoal, de facto, verifica-se um desejo explícito dos pais pela realização pessoal dos filhos. Nesta categoria encontram-se respostas que demonstram que os pais/encarregados de educação desejam que os seus filhos façam o que quiserem, sejam felizes e sigam os seus próprios sonhos. Para além disso, há pais/encarregados de educação que manifestam o desejo que os filhos sejam tudo o que os próprios não puderam ser, incluído na categoria Projeção Pessoal, que diz respeito à atribuição pelos pais dos seus atributos pessoais (como emoções, pensamentos, desejos, sonhos) aos respetivos filhos. Relativamente ao Futuro Escolar, verifica-se o desejo dos pais/encarregados de educação na realização de um curso superior qualquer por parte dos filhos, sendo que num caso as expectativas parentais estão dependentes dos resultados alcançados pelos próprios filhos.

Quadro 12

Expectativas: Análise de conteúdo das respostas à questão “Porquê?” (N=137)

Categoria (N)	Subcategoria (N)	Resposta dos pais/Encarregados de Educação
Pessoal (92)	Façam o que quiserem (41)	“Ela deve seguir o que quiser” (P/EE, 429)
	Que sejam felizes (38)	“Porque quero que a minha filha seja feliz” (P/EE, 504)
	Que sigam o sonho que têm (12)	“Ele tem que seguir o sonho dele” (P/EE, 458)
	Projeção pessoal (1)	“É o sonho de qualquer pai” (P/EE, 34)
Profissional (44)	Desempenho de uma profissão em que se sinta realizado/a e tenha sucesso (31)	“O importante é que ele se realize profissionalmente” (P/EE, 90)
	Desempenho de uma profissão com saída profissional (13)	“Porque quero que a minha filha tenha um emprego estável” (P/EE, 434)
Escolar (1)	Realização de um curso superior específico (1)	“Gostaria que ela seguisse a área da educação” (P/EE, 228)

A análise das respostas dos pais/encarregados de educação relativamente à justificação das suas expectativas face ao futuro escolar e profissional dos filhos permite verificar a existência de três categorias de resposta: Pessoal, Profissional e Escolar. De facto, é notório que muitos pais/encarregados de educação justificam as suas expectativas pela importância da realização Pessoal dos filhos e pela realização dos próprios sonhos dos pais. Este último aspeto está inserido na subcategoria Projeção Pessoal que diz respeito à atribuição pelos pais dos seus atributos pessoais (como as emoções, pensamentos, desejos, sonhos) aos respetivos filhos. No que refere ao Futuro Profissional, os pais/encarregados de educação apresentam como principais justificações para as suas expectativas o desejo de que os filhos desempenhem uma profissão na qual se sintam realizados, onde alcancem o sucesso profissional, a independência económica e alguma estabilidade. Relativamente ao Futuro

Escolar, a principal justificação apontada pelos pais/encarregados de educação relaciona-se com a importância da realização de um curso superior específico por parte dos filhos.

Quadro 13

Frequência de resposta à questão “Assuntos tratados na conversa pais-filhos” pelo sexo do educando

De que é que fala com ele?	Homem			Qui-Quadrado
	Rapaz	Rapariga	Total	
	N (%)	N (%)	N (%)	
-Resultados escolares	71 (97.3%)	131 (96.3%)	202 (96.7%)	$\chi^2(1)=0.13$
-Vida Escolar	64 (87.7%)	119 (87.5%)	183 (87.6%)	$\chi^2(1)=0.00$
-Estudo em Casa	52 (71.2%)	89 (65.4%)	141 (67.5%)	$\chi^2(1)=0.73$
-Relação com os colegas	58 (79.5%)	95 (69.9%)	153 (73.2%)	$\chi^2(1)=2.23$
-Tempo de estudo	46 (63.0%)	62 (45.6%)	108 (51.7%)	$\chi^2(1)=5.78^*$
-Gestão do tempo	49 (67.1%)	84 (61.8%)	133 (63.6%)	$\chi^2(1)=0.59$
-Universidade	43 (58.9%)	101 (74.3%)	144 (68.9%)	$\chi^2(1)=5.23^*$
-Opções após o 9º ano de escolaridade	37 (50.7%)	54 (39.7%)	91 (43.5%)	$\chi^2(1)=2.33$
-Escolas Secundárias	20 (27.4%)	46 (33.8%)	66 (31.6%)	$\chi^2(1)=0.91$
-Profissões	61 (83.6%)	98 (72.1%)	159 (76.1%)	$\chi^2(1)=3.45^+$
-Saídas Profissionais	55 (75.3%)	100 (73.5%)	155 (74.2%)	$\chi^2(1)=0.08$
-Mudanças no mundo do emprego	35 (47.9%)	70 (51.5%)	105 (50.2%)	$\chi^2(1)=0.24$
-Atualidade	54 (74.0%)	92 (67.6%)	146 (69.9%)	$\chi^2(1)=0.90$
-Adolescência	56 (76.7%)	82 (60.3%)	138 (66.0%)	$\chi^2(1)=5.71^*$
-Características da personalidade	52 (71.2%)	94 (69.1%)	146 (69.9%)	$\chi^2(1)=0.10$
-Competências académicas	35 (47.9%)	69 (50.7%)	104 (49.8%)	$\chi^2(1)=0.15$
-Saúde	65 (89.0%)	110 (80.9%)	175 (83.7%)	$\chi^2(1)=2.32$
-Valores	66 (90.4%)	114 (83.8%)	180 (86.1%)	$\chi^2(1)=1.73$
-Não falo com o/a meu/minha filho/a sobre estes assuntos	0 (0%)	2 (1.5%)	2 (1.0%)	$\chi^2(1)=1.08$

* $p \leq 0.05$; + $p \leq 0.10$

De que é que fala com ele?	Mulher			Qui-Quadrado
	Rapaz	Rapariga	Total	
	N (%)	N (%)	N (%)	
-Resultados escolares	114 (98.3%)	218 (97.8%)	332 (97.9%)	$\chi^2(1)=0.10$
-Vida Escolar	105 (90.5%)	205 (91.9%)	310 (91.4%)	$\chi^2(1)=1.19$
-Estudo em Casa	103 (88.8%)	187 (83.9%)	290 (85.5%)	$\chi^2(1)=1.50$
-Relação com os colegas	102 (87.9%)	200 (89.7%)	302 (89.1%)	$\chi^2(1)=0.24$
-Tempo de estudo	84 (72.4%)	139 (62.3%)	223 (65.8%)	$\chi^2(1)=3.45^+$
-Gestão do tempo	81 (69.8%)	165 (74.0%)	246 (72.6%)	$\chi^2(1)=0.66$
-Universidade	77 (66.4%)	169 (75.8%)	246 (72.6%)	$\chi^2(1)=3.39^+$
-Opções após o 9º ano de escolaridade	54 (46.6%)	106 (47.5%)	160 (47.2%)	$\chi^2(1)=0.03$
-Escolas Secundárias	30 (25.9%)	78 (35.0%)	108 (31.9%)	$\chi^2(1)=2.92^+$
-Profissões	94 (81.0%)	183 (82.1%)	277 (81.7%)	$\chi^2(1)=0.05$
-Saídas Profissionais	99 (85.3%)	180 (80.7%)	279 (82.3%)	$\chi^2(1)=1.12$
-Mudanças no mundo do emprego	66 (56.9%)	129 (57.8%)	195 (57.5%)	$\chi^2(1)=0.03$
-Atualidade	96 (82.8%)	182 (81.6%)	278 (82.0%)	$\chi^2(1)=0.07$
-Adolescência	97 (83.6%)	186 (83.4%)	283 (83.5%)	$\chi^2(1)=0.00$
-Características da personalidade	89 (76.7%)	182 (81.6%)	271 (79.9%)	$\chi^2(1)=1.14$
-Competências académicas	62 (53.4%)	122 (54.7%)	184 (54.3%)	$\chi^2(1)=0.05$
-Saúde	106 (91.4%)	206 (92.4%)	312 (92.0%)	$\chi^2(1)=0.10$
-Valores	107 (92.2%)	192 (86.1%)	299 (88.2%)	$\chi^2(1)=2.77^+$
-Não falo com o/a meu/minha filho/a sobre estes assuntos	1 (0.9%)	2 (0.9%)	3 (0.9%)	$\chi^2(1)=0.00$

+ $p \leq 0.10$

O quadro 13 apresenta a frequência de respostas, no domínio da comunicação, de pais e mães pelo sexo do filho. Pela análise do quadro, verifica-se que mais pais de rapazes parecem falar de temas como a adolescência e o tempo de estudo (estatisticamente significativos, $p \leq 0.05$), e as profissões (marginalmente significativo, $p \leq 0.10$) do que pais de raparigas. Contrariamente consta-se que mais pais de raparigas referem falar de assuntos como a universidade, quando comparados com pais de rapazes (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$). No caso das mães, esta comparação revelou que mais mães de rapazes parecem abordar assuntos como os valores e o tempo de estudo (marginalmente significativos, $p \leq 0.10$) em comparação com mães de raparigas. No caso das raparigas, verifica-se que mais mães de raparigas abordam assuntos como as escolas secundárias e a universidade (marginalmente significativos, $p \leq 0.10$) do que mães de rapazes.

Quadro 14

Frequência de resposta à questão “Ação conjunta pais-filhos” pelo sexo do educando

<i>Que atividades tem feito com o/a seu/sua filho/a?</i>	Homem			Qui-quadrado
	Rapaz N (%)	Rapariga N (%)	Total N (%)	
-Pouco ou nada, por falta de tempo	12 (16.4%)	17 (12.6%)	29 (13.9%)	$\chi^2(1)=0.58$
-Pouco ou nada, por um certo desconhecimento do que deve ser realizado	7 (9.6%)	9 (6.7%)	16 (7.7%)	$\chi^2(1)=0.57$
-Pouco ou nada, para não querer influenciar	6 (8.2%)	6 (4.4%)	12 (5.8%)	$\chi^2(1)=1.24$
-Pouco ou nada, por ser muito cedo para realizar qualquer atividade	1 (1.4%)	2 (1.5%)	3 (1.4%)	$\chi^2(1)=0.00$
-Apoio ao estudo	39 (53.4%)	87 (64.4%)	126 (60.6%)	$\chi^2(1)=2.41$
-Realização de atividades extracurriculares	23 (31.5%)	41 (30.4%)	64 (30.8%)	$\chi^2(1)=0.03$
-Pesquisa de cursos ou outra informação na internet	25 (34.2%)	47 (34.8%)	72 (34.6%)	$\chi^2(1)=0.01$
-Falar com familiares sobre cursos, profissões ou empregos	36 (49.3%)	71 (52.6%)	107 (51.4%)	$\chi^2(1)=0.20$
-Inscrição nas visitas de estudo e outras saídas semelhantes	31 (42.5%)	70 (51.9%)	101 (48.6%)	$\chi^2(1)=1.67$
-Falar das alterações do ensino secundário ao longo do tempo	21 (28.8%)	42 (31.1%)	63 (30.3%)	$\chi^2(1)=0.12$
-Falar sobre as profissões	51 (69.9%)	84 (62.2%)	135 (64.9%)	$\chi^2(1)=1.21$
-Conversas informais sobre diferentes profissões	49 (67.1%)	95 (70.4%)	144 (69.2%)	$\chi^2(1)=0.24$
-Visitas a instituições	10 (13.7%)	13 (9.6%)	23 (11.1%)	$\chi^2(1)=0.80$
-Falar sobre o mercado de trabalho	60 (82.2%)	104 (77.0%)	164 (78.8%)	$\chi^2(1)=0.76$
-Ver com ele/a ou proporcionar programas culturais para alargar horizontes	26 (12.5%)	47 (22.6%)	73 (35.1%)	$\chi^2(1)=0.01$

<i>Que atividades tem feito com o/a seu/sua filho/a?</i>	Mulher			Qui-quadrado
	Rapaz N (%)	Rapariga N (%)	Total N (%)	
-Pouco ou nada, por falta de tempo	10 (8.6%)	16 (7.2%)	26 (7.7%)	$\chi^2(1)=0.23$
-Pouco ou nada, por um certo desconhecimento do que deve ser realizado	15 (12.9%)	21 (9.4%)	36 (10.6%)	$\chi^2(1)=0.99$
-Pouco ou nada, para não querer influenciar	8 (6.9%)	16 (7.2%)	24 (7.1%)	$\chi^2(1)=0.01$
-Pouco ou nada, por ser muito cedo para realizar qualquer atividade	1 (0.9%)	10 (4.5%)	11 (3.2%)	$\chi^2(1)=3.19^+$
-Apoio ao estudo	76 (65.5%)	139 (62.3%)	215 (63.4%)	$\chi^2(1)=0.33$
-Realização de atividades extracurriculares	50 (43.1%)	64 (28.7%)	114 (33.6%)	$\chi^2(1)=7.09^{**}$
-Pesquisa de cursos ou outra informação na internet	42 (36.2%)	98 (43.9%)	140 (41.3%)	$\chi^2(1)=1.89$
-Falar com familiares sobre cursos, profissões ou empregos	61 (52.6%)	131 (58.7%)	192 (56.6%)	$\chi^2(1)=1.18$
-Inscrição nas visitas de estudo e outras saídas semelhantes	49 (42.2%)	127 (57.0%)	176 (51.9%)	$\chi^2(1)=6.61^{**}$
-Falar das alterações do ensino secundário ao longo do tempo	38 (32.8%)	99 (44.4%)	137 (40.4%)	$\chi^2(1)=4.29^*$
-Falar sobre as profissões	78 (67.2%)	159 (71.3%)	237 (69.9%)	$\chi^2(1)=0.60$
-Conversas informais sobre diferentes profissões	72 (62.1%)	150 (67.3%)	222 (65.5%)	$\chi^2(1)=0.91$
-Visitas a instituições	9 (7.8%)	19 (8.5%)	28 (8.3%)	$\chi^2(1)=0.06$
-Falar sobre o mercado de trabalho	94 (81.0%)	178 (79.8%)	272 (80.2%)	$\chi^2(1)=0.07$
-Ver com ele/a ou proporcionar programas culturais para alargar horizontes	46 (39.7%)	80 (35.9%)	126 (37.2%)	$\chi^2(1)=0.47$

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$; + $p \leq 0.10$

O quadro 14 apresenta a frequência de respostas, no que confere à ação conjunta, de pais e mães pelo sexo do filho. Como já referido, poucos são os pais/encarregados de educação que referem não proporcionar experiências e atividades no âmbito do futuro escolar e profissional dos filhos. Através do quadro, verifica-se que mais mães de raparigas referem não realizar qualquer tipo de atividade por ainda ser cedo para estas (estatisticamente significativo, $p \leq 0.10$), quando comparadas com as mães de rapazes. De entre a variedade de atividades que mais mães de raparigas referem realizar, destacam-se as inscrições em visitas de estudo (estatisticamente significativo, $p \leq 0.01$) e falar sobre as alterações do ensino secundário (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$) do que mães de rapazes. Noutra linha, verifica-se que mais mães de rapazes referem proporcionar atividades extracurriculares (estatisticamente significativo, $p \leq 0.01$) do que mães de raparigas.

Quadro 15

Frequência de resposta à questão “Expectativas parentais para o futuro escolar e profissional do adolescente” pelo sexo do educando

<i>O que gostaria que ele/a concretizasse?</i>	Homem			Qui-quadrado
	Rapaz	Rapariga	Total	
	N (%)	N (%)	N (%)	
-A realização de um curso superior qualquer	14 (19.2%)	29 (21.5%)	43 (20.7%)	$\chi^2(1)=0.15$
-A realização de um curso superior específico	26 (35.6%)	68 (50.4%)	94 (45.2%)	$\chi^2(1)=4.16^*$
-A conclusão do 12º ano	24 (32.9%)	23 (17.0%)	47 (22.6%)	$\chi^2(1)=6.80^{**}$
-A realização de um curso profissional	5 (6.8%)	5 (3.7%)	10 (4.8%)	$\chi^2(1)=1.02$
-A conclusão do 9º ano	0 (0%)	4 (3.0%)	4 (1.9%)	$\chi^2(1)=2.21$
-A realização de uma profissão específica	15 (20.5%)	29 (21.5%)	44 (21.2%)	$\chi^2(1)=0.03$
-A realização de um trabalho numa área específica	15 (20.5%)	30 (22.2%)	45 (21.6%)	$\chi^2(1)=0.08$
-A realização de uma profissão com saída profissional	38 (52.1%)	68 (50.4%)	106 (51.0%)	$\chi^2(1)=0.05$
-A realização de uma profissão em que se sinta realizado/a e que tenha sucesso	60 (82.2%)	109 (80.7%)	169 (81.3%)	$\chi^2(1)=0.07$
-A realização de uma profissão com estatuto na sociedade	6 (8.2%)	32 (23.7%)	38 (18.3%)	$\chi^2(1)=7.61^{**}$
-O que ele/a quiser	29 (39.7%)	66 (48.9%)	95 (45.7%)	$\chi^2(1)=1.60$
-Que seja feliz	52 (71.2%)	95 (70.4%)	147 (70.7%)	$\chi^2(1)=0.02$
-Que siga o sonho	53 (72.6%)	98 (72.6%)	151 (72.6%)	$\chi^2(1)=0.00$

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$

<i>O que gostaria que ele/a concretizasse?</i>	Mulher			Qui-quadrado
	Rapaz	Rapariga	Total	
	N (%)	N (%)	N (%)	
-A realização de um curso superior qualquer	22 (19.0%)	51 (22.9%)	73 (21.5%)	$\chi^2(1)=0.69$
-A realização de um curso superior específico	34 (29.3%)	89 (39.9%)	123 (36.3%)	$\chi^2(1)=3.71^*$
-A conclusão do 12º ano	32 (27.6%)	54 (24.2%)	86 (25.4%)	$\chi^2(1)=0.46$
-A realização de um curso profissional	9 (7.8%)	13 (5.8%)	22 (6.5%)	$\chi^2(1)=0.47$
-A conclusão do 9º ano	0 (0%)	3 (1.3%)	3 (0.9%)	$\chi^2(1)=1.57$
-A realização de uma profissão específica	18 (15.5%)	45 (20.2%)	63 (18.6%)	$\chi^2(1)=1.10$
-A realização de um trabalho numa área específica	11 (9.5%)	52 (23.3%)	63 (18.6%)	$\chi^2(1)=9.65^{**}$
-A realização de uma profissão com saída profissional	54 (46.6%)	98 (43.9%)	152 (44.8%)	$\chi^2(1)=0.21$
-A realização de uma profissão em que se sinta realizado/a e que tenha sucesso	92 (79.3%)	189 (84.8%)	281 (82.9%)	$\chi^2(1)=1.59$
-A realização de uma profissão com estatuto na sociedade	12 (10.3%)	23 (10.3%)	35 (10.3%)	$\chi^2(1)=0.00$
-O que ele/a quiser	51 (44.0%)	116 (52.0%)	167 (49.3%)	$\chi^2(1)=1.98$
-Que seja feliz	82 (70.7%)	155 (69.5%)	237 (69.9%)	$\chi^2(1)=0.05$
-Que siga o sonho	89 (76.7%)	158 (70.9%)	247 (72.9%)	$\chi^2(1)=1.33$

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$

O quadro 15 apresenta a frequência de respostas, no que concerne às expectativas, de pais e mães pelo sexo do filho. No caso dos pais, verifica-se que mais pais de rapazes esperam a conclusão do 12º ano (estatisticamente significativo, $p \leq 0.01$) do que pais de raparigas. Em linha contrária, mais pais de raparigas esperam a concretização de um curso superior específico (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$) e a realização de uma profissão com estatuto na sociedade (estatisticamente significativo, $p \leq 0.01$), em comparação com os pais de rapazes. No caso das mães, a mesma comparação revela que mais mães de raparigas esperam, também, a realização de um curso superior específico (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$) e de um trabalho numa área específica (estatisticamente significativo, $p \leq 0.01$).

Quadro 16

Frequência de resposta à questão “Assuntos tratados na conversa pais-filhos” pelo ESE

<i>De que é que fala com ele?</i>	Homem				Qui-Quadrado
	ESE Elevado	ESE Médio	ESE Baixo	Total	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
-Resultados escolares	35 (100%)	73 (97.3%)	89 (94.7%)	202 (96.7%)	$\chi^2(3)=2.62$
-Vida Escolar	32 (91.4%)	68 (90.7%)	79 (84.0%)	183 (87.6%)	$\chi^2(3)=2.48$
-Estudo em Casa	28 (80.0%)	53 (70.7%)	56 (59.6%)	141 (67.5%)	$\chi^2(3)=5.88$
-Relação com os colegas	29 (82.9%)	63 (84.0%)	59 (62.8%)	153 (73.2%)	$\chi^2(3)=14.15^{**}$
-Tempo de estudo	23 (65.7%)	43 (57.3%)	40 (42.6%)	108 (51.7%)	$\chi^2(3)=7.13^+$
-Gestão do tempo	21 (60.0%)	55 (73.3%)	54 (57.4%)	133 (63.6%)	$\chi^2(3)=4.83$
-Universidade	32 (91.4%)	57 (76.0%)	51 (54.3%)	144 (68.9%)	$\chi^2(3)=19.75^{***}$
-Opções após o 9º ano de escolaridade	18 (51.4%)	35 (46.7%)	36 (38.3%)	91 (43.5%)	$\chi^2(3)=2.26$
-Escolas Secundárias	16 (45.7%)	25 (33.3%)	23 (24.5%)	66 (31.6%)	$\chi^2(3)=5.71$
-Profissões	31 (88.6%)	58 (77.3%)	66 (70.2%)	159 (76.1%)	$\chi^2(3)=4.89$
-Saídas Profissionais	32 (91.4%)	60 (80.0%)	58 (61.7%)	155 (74.2%)	$\chi^2(3)=16.14^{***}$
-Mudanças no mundo do emprego	22 (62.9%)	38 (50.7%)	44 (46.8%)	105 (50.2%)	$\chi^2(3)=4.51$
-Atualidade	30 (85.7%)	53 (70.7%)	61 (64.9%)	146 (69.9%)	$\chi^2(3)=7.42^+$
-Adolescência	26 (74.3%)	55 (73.3%)	52 (55.3%)	138 (66.0%)	$\chi^2(3)=10.23^*$
-Características da personalidade	30 (85.7%)	55 (73.3%)	57 (60.6%)	146 (69.9%)	$\chi^2(3)=8.65^*$
-Competências académicas	24 (68.6%)	38 (50.7%)	41 (43.6%)	104 (49.8%)	$\chi^2(3)=8.17^*$
-Saúde	32 (91.4%)	60 (80.0%)	79 (84.0%)	175 (83.7%)	$\chi^2(3)=2.35$
-Valores	34 (97.1%)	68 (90.7%)	74 (78.7%)	180 (86.1%)	$\chi^2(3)=9.32^*$
-Não falo com o/a meu/minha filho/a sobre estes assuntos	0 (0%)	1 (1.3%)	1 (1.1%)	2 (1.0%)	$\chi^2(3)=0.51$

*** $p \leq 0.001$; ** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$; + $p \leq 0.10$

<i>De que é que fala com ele?</i>	Mulher				Qui-Quadrado
	ESE Elevado	ESE Médio	ESE Baixo	Total	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
-Resultados escolares	48 (100%)	110 (97.3%)	163 (97.6%)	332 (97.9%)	$\chi^2(3)=1.53$
-Vida Escolar	45 (93.8%)	104 (92.0%)	150 (89.8%)	310 (91.4%)	$\chi^2(3)=1.97$
-Estudo em Casa	46 (95.8%)	99 (87.6%)	136 (81.4%)	290 (85.5%)	$\chi^2(3)=6.90^+$
-Relação com os colegas	46 (95.8%)	102 (90.3%)	143 (85.6%)	302 (89.1%)	$\chi^2(3)=5.81$
-Tempo de estudo	38 (79.2%)	84 (74.3%)	93 (55.7%)	223 (65.8%)	$\chi^2(3)=15.29^{**}$
-Gestão do tempo	40 (83.3%)	87 (77.0%)	109 (65.3%)	246 (72.6%)	$\chi^2(3)=10.23^*$
-Universidade	39 (81.3%)	86 (76.1%)	112 (67.1%)	246 (72.6%)	$\chi^2(3)=5.54$
-Opções após o 9º ano de escolaridade	26 (54.2%)	60 (53.1%)	68 (40.7%)	160 (47.2%)	$\chi^2(3)=5.57$
-Escolas Secundárias	14 (29.2%)	42 (37.2%)	47 (28.1%)	108 (31.9%)	$\chi^2(3)=3.63$
-Profissões	42 (87.5%)	92 (81.4%)	132 (79.0%)	277 (81.7%)	$\chi^2(3)=4.34$
-Saídas Profissionais	46 (95.8%)	96 (85.0%)	127 (76.0%)	279 (82.3%)	$\chi^2(3)=11.62^{**}$
-Mudanças no mundo do emprego	30 (62.5%)	73 (64.6%)	86 (51.5%)	195 (57.5%)	$\chi^2(3)=5.33$
-Atualidade	41 (85.4%)	98 (86.7%)	128 (76.6%)	278 (82.0%)	$\chi^2(3)=7.75^*$
-Adolescência	46 (95.8%)	95 (84.1%)	131 (78.4%)	283 (83.5%)	$\chi^2(3)=10.59^{**}$
-Características da personalidade	43 (89.6%)	94 (83.2%)	123 (73.7%)	271 (79.9%)	$\chi^2(3)=10.40^*$
-Competências académicas	28 (58.3%)	75 (66.4%)	74 (44.3%)	184 (54.3%)	$\chi^2(3)=14.05^{**}$
-Saúde	47 (97.9%)	102 (90.3%)	153 (91.6%)	312 (92.0%)	$\chi^2(3)=2.81$
-Valores	46 (95.8%)	100 (88.5%)	142 (85.0%)	299 (88.2%)	$\chi^2(3)=5.78$
-Não falo com o/a meu/minha filho/a sobre estes assuntos	0 (0%)	0 (0%)	3 (1.8%)	3 (0.9%)	$\chi^2(3)=3.12$

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$; + $p \leq 0.10$

O quadro 16 apresenta a frequência de respostas, no que concerne aos assuntos abordados entre pais-filhos, pelo ESE. A análise do quadro permite verificar que mais pais com ESE elevado referem falar sobre assuntos como os valores, as características de personalidade, adolescência e as competências académicas (estatisticamente significativos, $p \leq 0.05$), universidade e saídas profissionais (estatisticamente significativos, $p \leq 0.001$), sobre o tempo de estudo e a atualidade (marginalmente significativos, $p \leq 0.10$), em comparação com pais com ESE baixo e médio. Para além disso, verifica-se que mais pais com ESE médio referem falar sobre as relações com os colegas (estatisticamente significativo, $p \leq 0.01$) do que pais com ESE baixo e elevado. No que concerne às mães, constata-se que mais mães com ESE elevado referem abordar temas como tempo de estudo, saídas profissionais e adolescência (estatisticamente significativos, $p \leq 0.01$), gestão do tempo e características da personalidade (estatisticamente significativos, $p \leq 0.05$) e o estudo em casa (estatisticamente significativo, $p \leq 0.10$) do que mães com ESE baixo e médio. No que concerne aos assuntos sobre a atualidade (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$) e competências académicas (estatisticamente

significativo, $p \leq 0.01$) são referidos com maior frequência por mães com ESE médio, do que com ESE baixo e elevado.

Quadro 17

Frequência de resposta à questão “Ação conjunta pais-filhos” pelo ESE

Que atividades tem feito com o/a seu/sua filho/a relacionados com o seu futuro escolar e profissional?	Homem			Total N (%)	Qui-quadrado
	ESE Elevado N (%)	ESE Médio N (%)	ESE Baixo N (%)		
-Pouco ou nada, por falta de tempo	3 (8.6%)	11 (14.7%)	15 (16.1%)	29 (13.9%)	$\chi^2(3)=2.06$
-Pouco ou nada, por um certo desconhecimento do que deve ser realizado	1 (2.9%)	5 (6.7%)	8 (8.6%)	16 (7.7%)	$\chi^2(3)=8.72$
-Pouco ou nada, para não querer influenciar	1 (2.9%)	3 (4.0%)	8 (8.6%)	12 (5.8%)	$\chi^2(3)=2.66$
-Pouco ou nada, por ser muito cedo para realizar qualquer atividade	1 (2.9%)	1 (1.3%)	1 (1.1%)	3 (1.4%)	$\chi^2(3)=0.66$
-Apoio ao estudo	27 (77.1%)	47 (62.7%)	51 (54.8%)	126 (60.6%)	$\chi^2(3)=8.89^*$
-Realização de atividades extracurriculares	12 (34.3%)	30 (40.0%)	20 (21.5%)	64 (30.8%)	$\chi^2(3)=7.15^+$
-Pesquisa de cursos ou outra informação na internet	16 (45.7%)	33 (44.0%)	21 (22.6%)	72 (34.6%)	$\chi^2(3)=10.84^{**}$
-Falar com familiares sobre cursos, profissões ou empregos	17 (48.6%)	41 (54.7%)	47 (50.5%)	107 (51.4%)	$\chi^2(3)=0.72$
-Inscrição nas visitas de estudo e outras saídas semelhantes	23 (65.7%)	36 (48.0%)	41 (44.1%)	101 (48.6%)	$\chi^2(3)=6.51^+$
-Falar das alterações do ensino secundário ao longo do tempo	14 (40.0%)	26 (34.7%)	22 (23.7%)	63 (30.3%)	$\chi^2(3)=4.43$
-Falar sobre as profissões	27 (77.1%)	54 (72.0%)	51 (54.8%)	135 (64.9%)	$\chi^2(3)=8.15^*$
-Conversas informais sobre diferentes profissões	31 (88.6%)	50 (66.7%)	61 (65.6%)	144 (69.2%)	$\chi^2(3)=8.96^*$
-Visitas a instituições	4 (11.4%)	11 (14.7%)	7 (7.5%)	23 (11.1%)	$\chi^2(3)=2.58$
-Falar sobre o mercado de trabalho	28 (80.0%)	63 (84.0%)	70 (75.3%)	164 (78.8%)	$\chi^2(3)=3.00$
-Ver com ele/a ou proporcionar programas culturais para alargar horizontes	19 (54.3%)	28 (37.3%)	24 (25.8%)	73 (35.1%)	$\chi^2(3)=9.40^*$

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$; + $p \leq 0.10$

<i>Que atividades tem feito com o/a seu/sua filho/a relacionados com o seu futuro escolar e profissional?</i>	Mulher				Qui-quadrado
	ESE Elevado	ESE Médio	ESE Baixo	Total	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
-Pouco ou nada, por falta de tempo	2 (4.2%)	10 (8.8%)	14 (8.4%)	26 (7.7%)	$\chi^2(3)=2.09$
-Pouco ou nada, por um certo desconhecimento do que deve ser realizado	2 (4.2%)	11 (9.7%)	22 (13.2%)	36 (10.6%)	$\chi^2(3)=3.37$
-Pouco ou nada, para não querer influenciar	1 (2.1%)	8 (7.1%)	14 (8.4%)	24 (7.1%)	$\chi^2(3)=2.32$
-Pouco ou nada, por ser muito cedo para realizar qualquer atividade	0 (0%)	3 (2.7%)	8 (4.8%)	11 (3.2%)	$\chi^2(3)=3.38$
-Apoio ao estudo	38 (79.2%)	81 (71.7%)	86 (51.5%)	215 (63.4%)	$\chi^2(3)=22.27^{***}$
-Realização de atividades extracurriculares	24 (50.0%)	48 (42.5%)	35 (21.0%)	114 (33.6%)	$\chi^2(3)=26.18^{***}$
-Pesquisa de cursos ou outra informação na internet	24 (50.0%)	54 (47.8%)	56 (33.5%)	140 (41.3%)	$\chi^2(3)=8.41^*$
-Falar com familiares sobre cursos, profissões ou empregos	21 (43.8%)	68 (60.2%)	97 (58.1%)	192 (56.6%)	$\chi^2(3)=3.98$
-Inscrição nas visitas de estudo e outras saídas semelhantes	32 (66.7%)	64 (56.6%)	73 (43.7%)	176 (51.9%)	$\chi^2(3)=10.30^*$
-Falar das alterações do ensino secundário ao longo do tempo	21 (43.8%)	56 (49.6%)	57 (34.1%)	137 (40.4%)	$\chi^2(3)=7.67^*$
-Falar sobre as profissões	40 (83.3%)	82 (72.6%)	106 (63.5%)	237 (69.9%)	$\chi^2(3)=8.52^*$
-Conversas informais sobre diferentes profissões	36 (75.0%)	80 (70.8%)	95 (56.9%)	222 (65.5%)	$\chi^2(3)=14.59^{**}$
-Visitas a instituições	6 (12.5%)	10 (8.8%)	12 (7.2%)	28 (8.3%)	$\chi^2(3)=2.44$
-Falar sobre o mercado de trabalho	39 (81.3%)	96 (85.0%)	128 (76.6%)	272 (80.2%)	$\chi^2(3)=2.99$
-Ver com ele/a ou proporcionar programas culturais para alargar horizontes	26 (54.2%)	55 (48.7%)	42 (25.1%)	126 (37.2%)	$\chi^2(3)=23.13^{***}$

*** $p \leq 0.001$; * $p \leq 0.05$

O quadro 17 apresenta a frequência de respostas, no que respeita à ação conjunta entre pais e filhos, pelo ESE. Através da análise do quadro pode-se concluir que mais pais com ESE elevado referem desenvolver atividades de apoio ao estudo, falar e conversar informalmente sobre as profissões e proporcionar programas culturais (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$), pesquisar informação na internet (estatisticamente significativo, $p \leq 0.01$) e inscrever os filhos em visitas de estudo (marginalmente significativo, $p \leq 0.10$) do que pais com ESE baixo e médio. A realização de atividades extracurriculares é, por sua vez, uma atividade frequentemente mais apontada por pais com ESE médio do que com ESE baixo e elevado ($p \leq 0.10$, marginalmente significativo). A análise das respostas das mães permite concluir que mais mães com ESE elevado relatam procurar dar apoio no estudo, realizar atividades extracurriculares e proporcionar programas culturais (estatisticamente significativo, $p \leq 0.001$), pesquisar informação na internet, inscrever os filhos em visitas de estudo, falar e conversar informalmente sobre as profissões (estatisticamente significativos, $p \leq 0.05$) do que mães com ESE baixo e médio. Por fim, salienta-se ainda que mais mães com ESE médio referem abordar assuntos

como as alterações do ensino secundário quando comparadas com as mães de ESE baixo e elevado (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$).

Quadro 18

Frequência de resposta à questão “Expectativas parentais face ao futuro escolar e profissional do adolescente” pelo ESE

<i>O que gostaria que ele/a concretizasse?</i>	Homem			Total N (%)	Qui-quadrado
	ESE Elevado N (%)	ESE Médio N (%)	ESE Baixo N (%)		
-A realização de um curso superior qualquer	8 (22.9%)	8 (10.7%)	25 (26.9%)	43 (20.7%)	$\chi^2(3)=8.01^*$
-A realização de um curso superior específico	18 (51.4%)	37 (49.3%)	37 (39.8%)	94 (45.2%)	$\chi^2(3)=2.22$
-A conclusão do 12º ano	3 (8.6%)	12 (16.0%)	31 (33.3%)	47 (22.6%)	$\chi^2(3)=11.95^{**}$
-A realização de um curso profissional	0 (0%)	3 (4.0%)	6 (6.5%)	10 (4.8%)	$\chi^2(3)=4.95$
-A conclusão do 9º ano	0 (0%)	0 (0%)	3 (3.2%)	4 (1.9%)	$\chi^2(3)=11.66^{**}$
-A realização de uma profissão específica	8 (22.9%)	18 (24.0%)	17 (18.3%)	44 (21.2%)	$\chi^2(3)=0.89$
-A realização de um trabalho numa área específica	6 (17.1%)	19 (25.3%)	20 (21.5%)	45 (21.6%)	$\chi^2(3)=2.40$
-A realização de uma profissão com saída profissional	19 (54.3%)	46 (61.3%)	40 (43.0%)	106 (51.0%)	$\chi^2(3)=7.65^*$
-A realização de uma profissão em que se sinta realizado/a e que tenha sucesso	32 (91.4%)	58 (77.3%)	75 (80.6%)	169 (81.3%)	$\chi^2(3)=3.16$
-A realização de uma profissão com estatuto na sociedade	6 (17.1%)	9 (12.0%)	23 (24.7%)	38 (18.3%)	$\chi^2(3)=5.72$
-O que ele/a quiser	17 (48.6%)	37 (49.3%)	39 (41.9%)	95 (45.7%)	$\chi^2(3)=1.11$
-Que seja feliz	28 (80.0%)	56 (74.7%)	61 (65.6%)	147 (70.7%)	$\chi^2(3)=5.48$
-Que siga o sonho	25 (71.4%)	59 (78.7%)	64 (68.8%)	151 (72.6%)	$\chi^2(3)=2.48$

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$

<i>O que gostaria que ele/a concretizasse?</i>	Mulher			Total N (%)	Qui-quadrado
	ESE Elevado	ESE Médio	ESE Baixo		
	N (%)	N (%)	N (%)		
-A realização de um curso superior qualquer	10 (20.8%)	28 (24.8%)	35 (21.0%)	73 (21.5%)	$\chi^2(3)=3.77$
-A realização de um curso superior específico	17 (35.4%)	48 (42.5%)	56 (33.5%)	123 (36.3%)	$\chi^2(3)=4.00$
-A conclusão do 12º ano	10 (20.8%)	20 (17.7%)	53 (31.7%)	86 (25.4%)	$\chi^2(3)=7.63^*$
-A realização de um curso profissional	2 (4.2%)	4 (3.5%)	14 (8.4%)	22 (6.5%)	$\chi^2(3)=5.51$
-A conclusão do 9º ano	0 (0%)	0 (0%)	3 (1.8%)	3 (0.9%)	$\chi^2(3)=3.12$
-A realização de uma profissão específica	9 (18.8%)	23 (20.4%)	29 (17.4%)	63 (18.6%)	$\chi^2(3)=0.40$
-A realização de um trabalho numa área específica	9 (18.8%)	22 (19.5%)	31 (18.6%)	63 (18.6%)	$\chi^2(3)=0.72$
-A realização de uma profissão com saída profissional	26 (54.2%)	54 (47.8%)	70 (41.9%)	152 (44.8%)	$\chi^2(3)=5.82$
-A realização de uma profissão em que se sinta realizado/a e que tenha sucesso	46 (95.8%)	96 (85.0%)	129 (77.2%)	281 (82.9%)	$\chi^2(3)=10.26^*$
-A realização de uma profissão com estatuto na sociedade	4 (8.3%)	15 (13.3%)	16 (9.6%)	35 (10.3%)	$\chi^2(3)=2.63$
-O que ele/a quiser	26 (54.2%)	51 (45.1%)	83 (49.7%)	167 (49.3%)	$\chi^2(3)=2.16$
-Que seja feliz	38 (79.2%)	84 (74.3%)	107 (64.1%)	237 (69.9%)	$\chi^2(3)=5.76$
-Que siga o sonho	32 (66.7%)	82 (72.6%)	123 (73.7%)	247 (72.9%)	$\chi^2(3)=2.80$

* $p \leq 0.05$

O quadro 18 apresenta a frequência de respostas, relativas às expectativas parentais, pelo ESE. No caso dos pais, constata-se que mais pais com ESE baixo esperam que os filhos conclua o 12º ano e o 9º ano (estatisticamente significativos, $p \leq 0.01$) e realizem um curso superior qualquer (estatisticamente significativa, $p \leq 0.05$) do que pais com ESE médio e elevado. A distribuição é diferente quando falamos na concretização de uma profissão com saída profissional (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$), que é mais frequentemente apontado por pais com ESE médio, em comparação com pais com ESE baixo e elevado. No caso das mães, verifica-se que mais mães com ESE baixo esperam que os filhos conclua o 12º ano (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$) do que mães com ESE médio e elevado. A realização de uma profissão em que se sinta realizado/a e que tenha sucesso (estatisticamente significativo, $p \leq 0.05$) parece ser uma expectativa mais esperada por mães com ESE elevado, quando comparadas com mães de ESE baixo e médio.

4. Discussão dos Resultados

O presente estudo pretendia analisar a influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, reforçando no âmbito da exploração vocacional a importância das três dimensões de influência: a comunicação, a ação conjunta e as expectativas parentais relativamente ao futuro escolar e profissional dos adolescentes. Na análise foram incluídos os 551 pais/encarregados de educação de

ambos os sexos (161 díades parentais e 221 pais/encarregados de educação), sendo cada um encarregado de educação de um educando. A análise de conteúdo e de distribuição de frequências foram os métodos de análise escolhidos neste estudo.

A literatura revela ser desejável que os adolescentes abordem a temática vocacional com os pais, e que esta abordagem seja intencional, no sentido de os pais poderem oferecer uma maior apoio emocional, contribuindo para um maior conhecimento sobre si próprio, sobre o meio e sobre as diferentes oportunidades de contacto com o mercado de trabalho (Taveira, 2000). Quando tomados em conjunto, os resultados deste estudo sugerem que tanto pais como mães adotam um papel ativo em todo o processo de exploração e planeamento de carreira dos respetivos filhos. No que confere à dimensão comunicação, verificou-se que os assuntos abordados por pais e mães nas conversas com os filhos podiam ser organizados em quatro grandes temas: a escola (concretizado através de conversas sobre as relação com os colegas, estudo em casa, vida escolar em geral e gestão do tempo), o futuro escolar (através de diálogos sobre o tempo de estudo), o futuro profissional (relacionado com as saídas profissionais, a atualidade, as mudanças no mundo do emprego e as profissões) e a pessoa (com assuntos centrados no desenvolvimento pessoal, na saúde, na adolescência, nas características da personalidade e na vida social). Estes resultados vão de encontro aos de outros estudos, revelando que estes assuntos parecem ser favoráveis e adequados à construção de projetos vocacionais dos adolescentes, uma vez que procuram focar-se na sua vida escolar, profissional e pessoal (Faria, Pinto, & Cunha, 2008; Faria, Taveira, & Pinto, 2007). Para além disso, as respostas dos pais e mães revelaram a importância destes em assumirem papéis parentais, concretamente em termos de educação/socialização, de facilitarem o desenvolvimento dos filhos, de comunicarem com os filhos sem contudo se situarem, especificamente, no domínio vocacional. Isto vai de encontro aos trabalhos de Pinto e Soares (2002), nos quais os pais atribuíram importância a conteúdos comunicacionais divergentes, como a escola, as profissões e os problemas da adolescência, com intenções que vão além da orientação escolar e profissional. Ao analisar a perceção de pais/encarregados de educação sobre quem é mais responsável pelas conversas, verificou-se que a iniciativa para a conversa é tomada, frequentemente, por estes, que parecem ter um foco claro sobre o futuro escolar e profissional dos filhos. Os motivos mais fortemente elencados pelos pais/encarregados de educação para este papel ativo prenderam-se com a personalidade dos filhos (por se revelarem mais tímidos e poucos conversadores) e pela necessidade que sentem em estarem informados sobre a sua vida pessoal e escolar. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Araújo *et al.* (2012) no qual os pais se percecionam como agentes ativos nas conversas com os filhos, de quem raramente veem tomar a iniciativa para as conversas. No entanto, e apesar da pouca iniciativa tomada pelos filhos, uma parte dos pais/encarregados relatou que ambos se interessam e procuram falar conjuntamente sobre vários temas. O diálogo é iniciado, tanto pelos pais/encarregados de educação como pelos filhos, dependendo da temática e da necessidade em partilhar experiências e opiniões entre a família. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Carvalho e Taveira (2009; 2010) que ao analisar as perceções de pais e

filhos relativamente ao papel dos primeiros no desenvolvimento vocacional, verificaram que ambos apontam a importância da relação pais-filhos, descrevendo-a como o elemento chave no desenvolvimento e execução de planos de carreira, uma vez que tanto pais como filhos consideraram ser essencial o desenvolvimento de uma comunicação concreta e de relações positivas entre eles. Quanto à justificação para a comunicação entre pais e filhos, os primeiros referiram fazê-lo sobretudo pela importância que atribuem ao diálogo e pela necessidade que sentem em orientar (aconselhar/apoiar/preparar/alertar) os filhos no seu percurso pessoal, escolar e profissional. A literatura demonstra efetivamente que através da comunicação, os pais podem ser promotores do desenvolvimento vocacional dos filhos, contribuindo, positivamente, para o desenvolvimento dos seus conhecimentos, opiniões e valores profissionais (Paselukho & Valach, 1997, *cit. in* Faria, Taveira, & Pinto, 2007). Outras investigações consideram que o papel dos pais no desenvolvimento vocacional pode passar pelo desenvolvimento de ações como aconselhar, apoiar e motivar (Pinto & Soares, 2002). Para além disto, Pinto e Soares (2002), numa investigação qualitativa à população portuguesa, relataram que os pais tendem a definir o seu papel como aquilo que devem fazer tendo em conta a carreira dos filhos. Estas investigadoras evidenciam como categorias relacionadas com o papel dos pais o aconselhar, seja por sua própria iniciativa, seja por resposta ao pedido dos filhos; o apoiar, aceitando as opções dos filhos e oferecendo meios; e o motivar, na qual tratam de estar disponíveis, de mostrar interesse e confiança (Pinto & Soares, 2002). No que concerne à segunda dimensão avaliada - atividades proporcionadas pelos pais/encarregados de educação ou realizadas em conjunto com os filhos - verificou-se a inexistência e a existência de intervenção (nomeadamente a nível profissional, escolar, pessoal e vocacional). Felizmente poucos são os pais e as mães, sobretudo mães, que afirmaram realizar poucas ou nenhuma atividades com os filhos, justificando-se pela falta de tempo. O estudo de Macedo, Kublikowski e Berthoud (2006) vai de encontro a esta ideia ao referir que os pais não têm uma convivência próxima com os filhos, ao contrário das mães, elencando a falta de tempo. De facto, as mães apresentaram, no geral, uma frequência de resposta superior aos pais nas duas dimensões já referidas - comunicação e ação conjunta. Este resultado vai de encontro dos estudos de Otto (2000), referidos na revisão da literatura, que indicam que as mães parecem estar mais envolvidas com o desenvolvimento vocacional dos filhos quando comparadas com os pais. O estudo de Macedo *et al.* (2006) também corrobora esta ideia ao atribuir a responsabilidade quotidiana pela educação dos filhos às mães. Estas, ao adotarem o papel de cuidadoras, passam mais tempo na interação direta com os filhos do que os pais, acabando por conversar melhor com os filhos (Wagner, Falcke, Silveira, & Mosmann, 2002) e realizarem atividades de apoio e ajuda (Otto, 2000). Em relação à existência de intervenção, de um modo geral, a comunicação (falar sobre as alterações do ensino secundário e sobre as profissões) é a atividade que os pais e as mães despendem mais tempo. As principais justificações apontadas pelos pais/encarregados de educação para a realização ou desenvolvimento destas atividades prenderam-se com a necessidade que sentem em transmitir conhecimentos sobre a cultura e a sociedade em geral, promovendo o alargar de horizontes e uma

atitude mais reflexiva e crítica da vida. Para além disso, consideraram importante informar os filhos sobre o mundo profissional (falando sobre as atividades e funções das diferentes profissões), alertando-os para a realidade atual do País, espelhando a sua preocupação com a crise que este enfrenta e que traz muitas incertezas quanto ao futuro profissional dos filhos. Esta preocupação pode justificar o desejo demonstrado por estes pais e estas mães que os filhos tirem um curso superior específico, desempenhando uma profissão que lhes dê estabilidade/independência económica, realização e sucesso profissionais, e não tanto prestígio social. De facto, a atual situação económica e profissional do País em nada facilita a inserção de pessoas com o 9º ou 12º ano no mercado de trabalho (Afonso, 2000; Azevedo & Fonseca, 2007). Nesta linha, o sucesso profissional aparece muitas vezes associado à obtenção de um diploma (Azevedo & Fonseca, 2007), o que pode justificar o desejo pelo prosseguimento de estudos. Os motivos mais fortemente apontados pelos pais/encarregados de educação para o desenvolvimento destas expectativas relacionaram-se sobretudo com a questão pessoal, na qual, apesar de demonstrarem o desejo de ingresso na universidade, delegam a responsabilidade pela escolha do curso aos filhos, afirmando que desejam a sua felicidade e concretização dos sonhos pessoais. De facto, este tipo de resultados pode indicar que os pais/encarregados de educação têm consciência de que não é desejável separar a escola ou a profissão de outros aspetos que moldam a vida do sujeito (Faria, Pinto, & Cunha, 2008).

Ao analisar a comunicação de pais e mães pelo sexo do filho, verificou-se que mais pais e mães de raparigas parecem abordar assuntos como a universidade do que pais e mães de rapazes, que parecem estar mais centrados em assuntos como o tempo de estudo. Na década de 70, os estudos sobre o género e as aspirações de carreira relataram que as raparigas apresentavam aspirações de carreira mais restritas do que os rapazes (Looft, 1971; Mendez & Crawford, 2002; Wahl & Blackhurst, 2000, *cit. in* Domenico & Jones, 2006). As próprias famílias pareciam incentivar mais os rapazes do que as raparigas. Esta visão reducionista do estatuto da mulher está a evoluir de forma constante, desde o século XX, resultando em maiores índices de participação das mulheres no mundo do trabalho (Domenico & Jones, 2006) e no ensino superior (Reynolds & Burge, 2008). As conquistas recentes das mulheres no mundo universitário resultam, em parte, do decréscimo da reprodução social sobre a desigualdade de género. De facto, este decréscimo contribuiu não só para a igualdade de oportunidades ao nível escolar como alterou também a comunicação dos pais sobre a realização escolar das filhas (Reynolds & Burge, 2008). No passado, as raparigas apesar dos bons resultados escolares recebiam menos incentivos da parte dos pais, resultando em menos anos de escolaridade do que os rapazes (Alexander & Eckland, 1974; Marini & Greenberger, 1978; Rosen & Aneshensl, 1978; Sewell *et al.*, 1980, *cit. in* Reynolds & Burge, 2008). Atualmente as raparigas estão a ultrapassar o grupo do sexo masculino quer na frequência, quer na obtenção de melhores resultados escolares em todos os níveis de ensino (Saavedra, 2001). Os resultados encontrados neste estudo podem, de facto, ser reflexo da mudança da sociedade no que refere às questões de género. Neste estudo, não pareceu que a comunicação tivesse como base a desigualdade de oportunidades e a transmissão de valores que

refletem os tradicionais papéis de género, pelo que a visão reducionista do estatuto da mulher não parece ser partilhada por estes pais e por estas mães. Aliás, registou-se uma preocupação com a vida escolar e futura das filhas, tanto da parte dos pais como da parte das mães através da discussão de assuntos como a universidade, no caso de ambos, e as escolas secundárias, no caso das mães, que apesar de considerarem ainda ser cedo para a realização ou oferta de oportunidades, referiram autorizar as filhas a participar nas visitas de estudo organizadas pelas escolas. A abordagem destes assuntos aliada às elevadas expectativas apresentadas tanto pelos pais como pelas mães em relação ao futuro escolar e profissional das filhas podem, realmente, constituir-se como um incentivo/um estímulo para o alcance de melhores resultados e poderá, de entre outros fatores, justificar, por exemplo, o aumento do número de mulheres no mundo universitário (Reynolds & Burge, 2008). Para além disso, verificou-se uma preocupação, por parte das mães, em transmitir valores pessoais e profissionais aos filhos, o que pode também estar a atuar como potenciador para a visão atual sobre a igualdade de género. Apesar da evolução dos últimos anos, continua a haver assimetrias que conduzem à ideia de que as raparigas são mais aplicadas e os rapazes menos empenhados e que se comportam pior que as raparigas (Carvalho, 2010), o que pode justificar as baixas expectativas apontadas pelos pais (sexo masculino) em relação ao futuro escolar e profissional dos rapazes e a, conseqüente, necessidade de uma maior supervisão parental, justificando o facto de: tanto pais como mães de rapazes terem referido falar com estes sobre o tempo que dedicam ao estudo; mais pais de rapazes terem assinalado conversar sobre as profissões e a adolescência e de mais mães de rapazes terem afirmado proporcionar atividades extracurriculares. Tudo isto pode, de facto, funcionar como um estímulo a um maior envolvimento no estudo e comprometimento com o futuro escolar e profissional. Esta ideia de que as raparigas são vistas como mais empenhadas, estando a conseguir alcançar melhores resultados que os rapazes a vários níveis, a quem o atributo de despreocupação é aplicado, aliada às altas e baixas expectativas respetivamente desenvolvidas pelos pais/encarregados de educação, pode ir ao encontro dos estudos de Feldman e Piirto (2002), referidos na revisão da literatura, que afirmam que quando uma criança apresenta alta realização académica, os pais tendem a criar elevadas expectativas em relação a essa criança e a forma como estas são transmitidas afetará os seus resultados académicos e vocacionais (Bryant *et al.*, 2006).

Quanto à análise do ESE na dimensão comunicação verificou-se, de uma forma geral, uma maior percentagem de respostas para pais e mães de ESE elevado em comparação com os/as de ESE baixo e médio. Este resultado pode ser justificado pelo facto de os pais com um nível de escolaridade mais elevado atribuírem grande importância à educação (Vellymalay, 2010) e perceberem a escola como um espaço crucial para o desenvolvimento/formação dos filhos, estimulando-os e encorajando-os para a importância das aprendizagens escolares, promovendo em casa um espaço de comunicação sobre assuntos de natureza escolar (Considine & Zappalà, 2002). Para além disso, este grupo de pais e mães revelou também focar nos seus discursos as características de personalidade dos filhos. Este resultado pode ser justificado pelo facto de os pais com níveis de escolaridade mais elevado procurarem

comunicar e interagir com os filhos com base no seu desenvolvimento intelectual, promovendo a aprendizagem positiva e o sucesso nas realizações (Poston & Falbo, 1990, *cit. in* Vellymalay, 2010). Em relação ao ESE médio – segundo grupo com maior percentagem de respostas de pais e mães – verificou-se igualmente uma preocupação com os assuntos escolares, no qual mais pais revelaram falar sobre as relações com os colegas enquanto mais mães revelaram falar sobre assuntos como a atualidade e as competências académicas. Estes resultados demonstraram existir, também neste nível socioeconómico, uma preocupação com as questões de natureza escolar e pessoal dos filhos. A diferença entre os pais e as mães pode ser justificada pela ideia de que os pais tendem a ser mais procurados pelos adolescentes para discutir assuntos de natureza social (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006) enquanto as mães se envolvem mais com os assuntos de natureza escolar (Paulson & Sputa, 1996). No que refere à dimensão ação conjunta, verificou-se que mais pais e mães de ESE elevado relatam realizar/proporcionar com/para os filhos uma grande variedade de atividades, desde o apoio ao estudo, visionamento de programas culturais até pesquisas na internet. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Luís Imaginário (1990, *cit. in* Faria, 2006) que revelou uma maior oferta de oportunidades de exploração vocacional por parte dos pais com ESE elevado. Para além deste autor, também Santos e Graminha (2005) afirmam que os pais com este estatuto reúnem mais e melhores condições que possibilitam o acesso a atividades e a materiais, contribuindo para um melhor desenvolvimento dos seus filhos. Assim, se percebe que as crianças provenientes de famílias com ESE elevado beneficiem de um maior número de recursos financeiros da parte dos pais (Hango, 2007). Ao nível do ESE médio verificou-se, mais uma vez, uma preocupação com as questões de natureza escolar, no qual mais pais referiram proporcionar atividades extracurriculares e mais mães relataram conversar sobre as alterações do ensino secundário. Esta diferença pode ser justificada na literatura pela ideia, ainda, vigente em algumas famílias, e apesar da sentida evolução, de que os pais oferecem o suporte financeiro e as mães se preocupam mais com as questões escolares (Paulson & Sputa, 1996), procurando dialogar com os filhos (Wagner *et al.*, 2002). Por fim, no que refere à dimensão expectativas parentais, verificou-se que mais pais e mães de ESE baixo desejam a conclusão do 12º ano por parte dos filhos, quando comparados com os de ESE médio e baixo. Este resultado vai ao encontro daquilo que é referido na literatura – pais com baixo ESE apresentam menores expectativas face ao percurso escolar dos filhos (Jacobs & Harvey, 2005). No entanto, é de realçar que alguns pais (sexo masculino) deste grupo vão além da conclusão do ensino secundário, esperando que os filhos realizem um curso superior. Este resultado pode ser justificado pelo desejo, preocupação e interesse destes pais que os filhos não passem pelas mesmas dificuldades e, portanto, consigam ir além daquilo que eles próprios conseguiram, construindo um futuro melhor. Por sua vez, as mães de ESE médio mencionaram esperar que os filhos realizem uma profissão com saída profissional. Este resultado pode ser explicado pela situação económica atual do nosso País, que está a ter sérias interferências, nomeadamente, na classe média, que está a ver a sua estabilidade económica em causa. Esta situação pode justificar o desejo destas mães que os filhos encontrem uma profissão que lhes dê estabilidade e

independência económica, para assegurarem o seu bem-estar e felicidade futuros. Por sua vez, as mães com ESE elevado revelaram desejar a realização e o sucesso profissional dos respetivos filhos. Este resultado pode ser justificado pelo facto de aquela instabilidade financeira não estar a ser sentida (ou não estar a ser tão sentida) por este grupo, não sendo em causa as suas condições de vida/económicas. Assim sendo, estas mães centram os seus desejos face ao futuro escolar e profissional dos filhos a um nível mais pessoal (de realização e sucesso) e não tanto económico.

5. Conclusões

Diversos teóricos de Psicologia têm direcionado o seu foco de interesse para o desenvolvimento de carreira, resultando na emergência de diferentes opiniões sobre a temática e de diversas estratégias para a sua promoção. O desenvolvimento vocacional pode ser definido como um processo com várias facetas e que se estende ao longo de toda a vida do indivíduo. Este processo compreende a exploração do meio e de si próprio/a, aquisição de conhecimentos sobre o mercado de trabalho (tipo, atividades e exigências de uma profissão), a autoeficácia no trabalho e, o estabelecimento e formação de planos para atingir as aspirações (Gottfredson, 1981). O desenvolvimento vocacional pode ocorrer em vários contextos, no entanto, a família constitui-se como o primeiro e mais importante contexto com incidências significativas no percurso vocacional dos adolescentes (Sousa, 2008). A literatura tem vindo a reconhecer e a destacar a influência da família, nomeadamente dos pais, no aconselhamento e no apoio fornecido em todo o processo de decisão vocacional que os respetivos filhos enfrentam (Whiston & Keller, 2004). A influência da família seja ela positiva ou negativa, faz-se sentir ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo e constitui-se como fator determinante no que respeita aos planos de carreira e expectativas ocupacionais dos adolescentes (Hairston, 2000). O desenvolvimento vocacional dos adolescentes é, assim, afetado pelo seu relacionamento com os pais, principalmente no que concerne à comunicação. No entanto, para além desta variável também as atividades de exploração vocacional assumem particular relevância no desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Bryant *et al.*, 2006). Os pais que promovem diferentes atividades e participam nelas com os filhos, ensinando diferentes maneiras de gastar o tempo e dando espaço para a procura dos seus próprios interesses, contribuem significativamente para o crescimento e formação de adolescentes recetivos e abertos a muitos interesses (Crosnoe, 2004). As expectativas parentais quanto à realização escolar e profissional dos filhos constituem outra grande fonte de influência vocacional. Consideradas forças poderosas e efetivas, podem, de facto, fazer a diferença entre crianças e adolescentes cujos pais apresentam expectativas altas ou baixas no que respeita à sua realização ocupacional (Elder, 1999, *cit. in* Faria, Taveira, & Pinto, 2007). Apesar dos pais não serem os únicos elementos significativos neste processo de exploração, planeamento e tomada de decisão vocacional, o seu papel tem sido referido pela literatura como sendo fulcral ao proporcionar apoio emocional e instrumental para a progressão de carreira do adolescente (Bryant *et al.*, 2006; Schultheiss, 2007). O contributo dos pais para o desenvolvimento vocacional saudável dos filhos pode ser feito através da estimulação/exploração dos interesses, preferências e expectativas profissionais dos adolescentes, bem como da promoção e

participação em diversas atividades focadas nas questões vocacionais (Carvalho & Taveira, 2009; 2010). Por este motivo, os pais têm vindo a ser considerados importantes colaboradores no aconselhamento e orientação vocacional dos respetivos filhos (Middleton & Loughhead, 1993). Desta forma, torna-se essencial que o envolvimento parental no processo de decisão vocacional seja alvo de mais estudos e investigações, com o objetivo de se ajudar os pais a otimizarem o seu apoio no desenvolvimento vocacional dos seus filhos, através por exemplo de programas de intervenção para pais e/ou aconselhamento individual (Araújo *et al.*, 2011). Nestes programas poderá focar-se a questão das expectativas parentais (demasiado elevadas ou irrealistas) e a questão da comunicação, contribuindo para a construção de um ambiente familiar equilibrado, pautado por uma comunicação aberta e concreta (Hutz & Bardagi, 2006) e pelo estabelecimento de relações positivas entre pais e filhos (Almeida & Pinho, 2008).

Com este trabalho pretendeu-se contribuir para os estudos sobre a influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. A revisão dos estudos acerca da temática permitiu compreender e constatar a real importância do contexto familiar no desenvolvimento vocacional dos seus membros adolescentes. Perante esta realidade torna-se, de facto, necessária a elaboração, implementação e avaliação de projetos de consulta psicológica vocacional que não se limitem ao sistema individual, isto é, apenas ao adolescente, mas que se estendam aos contextos de vida considerados decisivos, como a família. Com isto, pretende-se proporcionar aos adolescentes um contexto seguro, promovendo o apoio, oportunidades e experiências que facilitem o processo vocacional, transformando a família num agente ativo com protagonismo no desenvolvimento vocacional (Gonçalves, 1997).

Limitações. Não obstante os resultados obtidos, importa salientar que a sua análise deve ser feita com alguma precaução, dada a existência de algumas limitações inerentes às características da amostra. De facto, apesar de pais e mães terem sido incluídos neste estudo, a amostra é constituída na sua maioria por mães (61.7%), o que condiciona a análise das diferenças entre estes. Um outro aspeto que merece atenção é o estatuto socioeconómico e profissional da amostra, pela sua distribuição desequilibrada. Grande parte da amostra apresenta um estatuto socioeconómico baixo, correspondente a 47.9% dos participantes, 34.1% enquadra-se no estatuto médio e somente 15% no elevado. De facto, este desequilíbrio leva-nos a questionar os resultados obtidos, dado que a investigação tem revelado que pais com diferentes estratos sociais apresentam expectativas diferentes em relação ao percurso escolar e profissional dos filhos, justificável pelas diferentes experiências e representações sobre a escola e a vida em geral (Afonso, 2000). Por fim, refere-se uma outra limitação que advém de uma forte qualidade: a existência, apenas, de variáveis nominais. Através de várias investigações e estudos prévios no Norte e Sul do País, procedeu-se a uma adaptação da grelha de entrevista parental de Pinto e Soares (2000). Esta grelha inicialmente constituída por seis questões abertas, foi adaptada por Taveira *et al.* (2002, *cit. in* Araújo *et al.*, 2012), que a organizou por categorias de resposta. Esta categorização resultou da necessidade de se criar um questionário que não fosse exaustivo e que

chegasse a centenas de pais num curto espaço de tempo. Para isso era necessário que as questões fossem de fácil e breve resposta. No entanto, e apesar do sucesso da recolha de dados, a existência apenas de variáveis nominais condiciona o tipo de análise efetuada. Desta forma, recomenda-se que, em investigações futuras, se faça uma adaptação dos questionários para que outras variáveis possam ser criadas e analisadas com outro tipo de testes estatísticos.

6. Referências

- Afonso, M. (2000). *Exploração vocacional de jovens: Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184. doi: 10.1590/S0103-56652008000200013
- Araújo, A., Taveira, M. C., Mota, A. I., Oliveira, I., Pinto, J. C., Viamonte, I., & Faria, L. (2012). *Parental participation in adolescents' educational and career experiences and planning: A study with portuguese parents* (no prelo), Trabalho apresentado em INTED 2012 (6th International Technology, Education and Development Conference), In INTED2012 Proceedings CD, Valência.
- Arnold, D., & Doctoroff, G. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545. doi: 10.1146/annurev.psych.54.111301.145442
- Aunola, K., Nurmi, J., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The roles of achievement-related behaviors and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology*, 23(4), 403-421. doi: 10.1080/01443410303212
- Azevedo, J., & Fonseca, A. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho*. Vila Nova de Gaia (VNG): Fundação Manuel Leão.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto de escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44.
- Basil, N. M. (2011). The impact of age, gender and social factors on the vocational choice among nigerian adolescents. *European Journal of Social Sciences*, 19(4), 548-554.
- Blustein, D. L. (1992). Extending the reach of vocational psychology: Toward and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 171-182.
- Blustein, D., Chaves, A., Diemer, M., Gallagher, L., Marshall, K., Sirin, S., & Bhati, K. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 311-323.
- Bryant, B., Zvonkovic, A., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149-175. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.004
- Campbell, J. (1995). *Raising your child to be gifted*. Cambridge, Ma: Brookline Books.
- Campos, B. (1989). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In B. Campos (Org.), *Questões de política educativa* (pp. 79-106). Porto: Asa.
- Carvalho, M. (2010). *A escola e as desigualdades de género: Percepções de discentes do ensino secundário*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e da Educação.
- Carvalho, M., & Taveira, M. (2009). A influência dos pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes actores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Carvalho, M., & Taveira, M. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 28(XXVIII), 333-341.
- Coelho, A. (2010). *Estatuto socioprofissional dos pais e sua influência no rendimento académico, nas expectativas parentais e no sentimento de eficácia parental*. Tese de Mestrado não publicada.

Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Considine, G., & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38(2), 129-148. doi: 10.1177/144078302128756543

Costa, M. B. M. (2010). *Relação entre o apoio dos amigos e as atitudes de exploração e planeamento de carreira*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & Society*, 20(2), 259-281. doi: 10.1177/0891243205285212

Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267- 280. doi: 10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x

Diemer, M. A. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70,502-524. doi: 10.1016/j.jvb.2007.02.003

Domenico, D. M., & Jones, K. H. (2006). Career aspirations of women in the 20th century. *Journal of Career and Technical Education*, 22(2), 1-7.

Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91-99. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.007

Faria, S. (2006). O envolvimento familiar no processo de decisão dos jovens à saída do 9º ano. *Revista Interações*, 2(2), 113-140.

Faria, L., Pinto, J., & Cunha, M. C. (2008). Processos de influência parental e carreira na adolescência. *Psicologia e Educação*, VII(1), 109-126.

Faria, L., & Taveira, M.C. (2006). Avaliação da exploração e indecisão de jovens no contexto da consulta psicológica vocacional. In C. Machado, L. Almeida, A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.), *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho.

Faria, L., Taveira, M. C., & Pinto, J. (2007). Família e aconselhamento parental: Trajectórias de carreiras saudáveis. In *II Congresso: Família, Saúde e Doença: Modelos, Investigação e Prática em diversos contextos de Saúde* (pp14-29). Braga: Universidade do Minho.

Feldman, D., & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2ª ed., pp. 195–219). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Ferry, T. R., Fouad, N. A., & Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 348-364. doi: 10.1006/jvbe.1999.1743

Gonçalves, C. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Tese de Mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

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.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545-579. doi: 10.1037/0022-0167.28.6.545

Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165–177. doi: 10.1037/0022-0167.50.2.165

Guo, G., & Harris, K. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), 431–447. doi: 10.1353/dem.2000.0005

Hairston, J. E. (2000). How parents influence african american student's decisions to prepare for

vocational teaching careers. *Journal of Career and Technical Education*, 16(2), 5-15.

Hango, D. (2007). Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research*, 36, 1371-1390. doi: 10.1016/j.ssresearch.2007.01.005

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385- 419. doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.006

Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x

Hutz, C. S., & Bardagi, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: A influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73.

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional (2004). *Classificação nacional de profissões: Versão 1994*. Lisboa: IEFP.

Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31(4), 431-448. doi: 10.1080/03055690500415746

Jodl, K., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72(4), 1247-1267. doi: 0009-3920/2001/7204-0019

Juang, L., & Vondracek, F. W. (2001). Developmental patterns of adolescent capability beliefs: A person approach. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 34–52. doi: 10.1006/jvbe.2000.1782

Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.242

Kracke, B., & Noack, P. (1997). Les adolescents et leurs familles dans un monde en evolution. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: PUF.

Krom, M. (2000). *Família e mitos, prevenção e terapia: Resgatando histórias*. São Paulo: Summus.

Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3^a ed., Vol. 2). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.

Lopes, R. (2005). *Concepções científicas e pessoais sobre a educação – formação profissional: contributos para a elaboração de um modelo teórico*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Macedo, R. M. S., Kublikowski, I., & Berthoud, C. M. E. (2006). Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: Uma perspectiva dos pais. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 38-52. doi: 10.1590/S1413-73722009000400009

Macovei, G. M. (2009). The forming of the vocational identity. *Buletin Stiintific*, 2(28), 74-79.

Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children & Schools*, 29(1), 7-15. doi: 10.1093/cs/29.1.7

Martins, P., Trindade, Z., & Almeida, A. (2003). O ter e o ser: Representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 55-568.

Marturano, E., Elias, L., & Campos, M. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In E. Marturano, M. Linhares, & S. Loureiro, (Orgs),

Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar (pp.251-288). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Metheny, J. (2009). *Family of origin influences on the career development of young adults: The relative contributions of social status and family support*. Tese de Mestrado não publicada. Oregon: University of Oregon.

Middleton, E., & Loughead, T. (1993). Parental influence on career development: An integrative framework for adolescent career counseling. *Journal of Career Development, 19*, 161-173. doi: 10.1177/089484539301900302

Mosquera, J., Stobaus, C., Jesus, S., & Hermínio, C. (2006). Universidade: Auto-imagem, auto-estima e auto-realização. *UNIrevista, 1*(2), 1-13.

Moura, H., & Veiga, F. H. (2005). *Adolescents' Vocational Identity: Adaptation of Occupational Identity Scale (OIS)*. Atas da Conferência Internacional AIOSP 2005: Careers in context: new challenges and tasks for guidance and counseling. Universidade de Lisboa, Lisboa.

Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration. *Journal of Vocational Behavior, 77*(1), 50-57. doi: 10.1016/j.jvb.2010.02.006

Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development, 27* (2), 111-118. doi: 10.1177/089484530002700205

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Paulson, S. E., & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescence, 31*(122), 369-381.

Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2000). Influência parental no desenvolvimento vocacional. *Relatório de investigação*. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional.

Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica, 26*, 135-149.

Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia, 36*, 111-136.

Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico, 38*(3), 292-299.

Reynolds, J. R., & Burge, S. W. (2008). Educational expectations and the rise in women's post-secondary attainments. *Social Science Research, 37*(2008), 485-499. doi: 10.1016/j.ssresearch.2007.09.002

Saavedra, L. (2001). Sucesso-insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia, XV*(1), 67-92.

Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: Alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia, 22*(1), 33-41. doi: 10.1590/S0103-166X2005000100005

Santos, L. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo, 10*(1), 57-66.

Santos, P., & Graminha, S. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia, 15*(31), 217-226. doi: 10.1590/S0103-863X2005000200009

Sastry, N., & Pebley, A. (2008). Family and neighborhood sources of socioeconomic inequality in children's achievement. *Population Studies Center, 08-647*, 1-35. doi: 10.1353/dem.0.0114

Savickas, M. (2002). Career construction: A development theory of vocational behavior. In D. Brown, & Associates (Eds.). *Career choice and development* (4ª ed., pp. 149-215). San Francisco:

Jossey-Bass.

Schickedanz, J. (1995). Family socialization and academic achievement. *Journal of Education, 1*, 17-34.

Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family, 46*, 129-143. doi: 10.2307/351871

Schultheiss, D. (2007). Career development in the context of children's and adolescents' relationships. In V. Skorikov, & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 169-180). Rotterdam: Sense Publishers.

Schulz, W. (2005). Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003. *American Educational Research Association, 1*-29.

Smetana, J., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology, 57*, 255-284. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190124

Sousa, C. (2008). *A vinculação aos pais, par romântico e amigos e o desenvolvimento vocacional*. Tese de Mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Sprinthall, N., & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steinberg, L. (1993). *Adolescence* (3ª ed.). New York, NY: MacGraw-Hill.

Stephens, M. A. (2009). *Gender differences in parenting styles and effects on the parent- child relationship*. Tese de Doutoramento não publicada. Texas: University San-Marcos.

Taveira, M. (2000). Exploração vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psychologica, 26*, 5-27.

Veiga, F., & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico- Portuguesa de Psicopedagogia, 1093*-1101.

Vellymalay, S. K. (2010). Parental involvement in children's education: Does parents' education level really matters? *European Journal of Social Sciences, 16*(3), 430-440.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipsis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 153-168. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.006

Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L. M., & Mosmann, C. P. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo, 7*(1), 75-80.

Whiston, S., & Keller, B. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493-568. doi: 10.1177/0011000004265660

Williams, P., Holmbeck, G., & Greenley, R. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Medicine Psychology, 70*, 828-842. doi: 10.1037//0022-006X.70.3.828

Young, R., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M., Wong, Y., DeVries, R., ...Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 190-202. doi: 10.1037/0022-0167.48.2.190

Zago, N. (2000). Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: Os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia, 10*(18), 70-80. doi: 10.1590/S0103-863X2000000100007

Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review, 28*(8), 961-975. doi: 10.1016/j.childyouth.2005.10.008