

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ESTILOS PARENTAIS E FORMAÇÃO DO
AUTOCONCEITO VOCACIONAL.
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO**

Ana Rita Vieira da Silva

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção da Psicologia da Educação e da Orientação)**

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ESTILOS PARENTAIS E FORMAÇÃO DO
AUTOCONCEITO VOCACIONAL.
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO**

Ana Rita Vieira da Silva
Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção da Psicologia da Educação e da Orientação)

2016

Agradecimentos

É importante agradecer a algumas pessoas porque sem o seu precioso contributo este trabalho não teria sido possível.

À minha orientadora, Professora Doutora M^a. Odília Teixeira, quero agradecer pela partilha de ideias e conhecimentos, pelo incentivo, por toda a disponibilidade e compreensão prestadas ao longo deste caminho.

À direção do Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra, às coordenadoras Marta e Gabriela e à direção do Externato João XXIII por terem permitido a recolha de dados.

Ao Doutor Mauro Pimenta, psicólogo do Externato XXIII, por todo o apoio, apreço e disponibilidade ao longo desta fase.

A todos os professores, pais e alunos que participaram deste estudo.

À minha mãe, Sónia, pelo exemplo de força, determinação e coragem ao longo de toda a sua vida. Pelo amor, segurança e apoio incondicional em todos os momentos.

À minha família e, em especial, a quem esteve mais próximo de mim. Ao João e à minha avó Lurdes pelo incentivo constante e apoio prestados. Ao meu irmão, Diogo, pela paciência nos dias mais difíceis e por me fazer querer ser uma inspiração para ele.

A ti estrelinha, sei que irias ficar orgulhosa.

À Márcia, por ser uma inspiração e por toda a amizade, apoio, partilha e dedicação. Sem ela, sem dúvida, que não teria sido possível.

À Nurima, melhor amiga, por ter caminhado lado a lado comigo. Por toda a amizade, carinho, compreensão e apoio ao longo deste percurso.

Ao Pedro, pelo amor, força e segurança. Por ter acreditado mais em mim do que eu própria e me fazer acreditar que não existem impossíveis.

Aos amigos mais chegados e, em especial, ao Ricardo por todo o apoio e incentivo.

Ao *Universo*, por me proporcionar momentos de realização e felicidade como estes.

Resumo

Com fundamentação na Teoria da Circunscrição e Compromisso (Gottfredson, 1981, 1996, 2006), na Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent, Brown & Hackett, 1984) e no Modelo Tipológico dos Estilos Parentais (Baumrind, 1967, 1971), esta investigação analisa, em crianças do 1º ciclo, a influência dos factores familiares e do género na formação do autoconceito vocacional, nomeadamente nas aspirações, nos interesses e nas crenças de capacidade. A amostra c 188 crianças consta de criança do 1º ciclo, de uma escola pública e de uma escola privada, e por 121 pais, de ambas as instituições. Os instrumentos utilizados foram o *Inventory of Children's Activities – Revised* (ICA-R), o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (Miguel, Valentim & Carugati, 2009), e dois questionários de dados pessoais, que incluíam as expectativas referentes às aspirações vocacionais, respetivamente para pais e crianças. O conjunto de resultados sugere o género como fator determinante da formação do autoconceito, quer nas aspirações expressas pelas crianças, quer nos interesses e competências inventariadas quer ao nível das aspirações dos pais para os filhos, apesar de neste último caso se sobreporem os fatores de prestígio. Os dados também indiciam que as crenças de eficácia estão na génese dos interesses, e que o estilo de parentalidade marcado pela responsividade e exigência (democrático), conjuntamente com as aspirações da criança, o género e a perceção de competência são fatores que contribuem para o envolvimento da criança nas atividades escolares. São discutidas as implicações dos dados, quer do ponto de vista teórico, quer para as intervenções no 1º ciclo, que devem ser concebidas com inserção no currículo e em articulação com os professores e os educadores em geral, de modo a potenciarem o desenvolvimento das crianças, sem constrangimentos de ordem social.

Palavras-chave: infância, aspirações, interesses, autoeficácia, género, estilos parentais.

Abstract

Based on Circumscription and Compromise Theory (Gottfredson, 1981, 1996, 2006), Social Cognitive Career Theory (Lent, Brown & Hackett, 1984) and Typologic Model of Parenting Styles (Baumrind, 1967, 1971), the investigation analyzes the influence of parenting styles on children's vocational self-concept formation, namely in terms of aspirations, interests and self-efficacy beliefs, and pretends to study, in those dimensions, the influence of social gender stereotypes, in the elementary school. Thus, the main aims are analyze the predictive degree of parenting styles in the interests, aspirations and self-efficacy, analyze the relation between competence beliefs and interests, and analyze the aspirations of children according to the gender dimension and social prestige. Participants are 188 children in the 2nd, 3rd, and 4th grade of public and private schools and 121 parents. Adapted versions of *Inventory of Children's Activities – Revised* and *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form* were used, as well as two questionnaires, which included expectations regarding the vocational aspirations of parents and children. The set of results suggests gender as a determining factor in the formation of the self-concept, whether the aspirations are expressed by the children, or whether in inventoried interests and competencies at the level of parents' aspirations for their children, although in the latter case overlap the prestige factors. The data also indicate that the efficacy beliefs are at the root of interests, and that parenting style characterized by responsiveness and demand (democratic), together with the child's aspirations, gender and perceived competence are factors contributing to the involvement of children in school activities. The implications of the data are discussed, both from a theoretical point of view and for interventions in the elementary school, which should be designed with integration in the curriculum and in conjunction with

teachers and educators in general, in order to potentially the development of children without constraints of social order.

Keywords: childhood, aspirations, interests, self-efficacy, gender, parenting styles,
career education

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Autoconceito Vocacional no Primeiro Ciclo.....	4
1. Teoria da Circunscrição e Compromisso	4
1.1. Estádios de desenvolvimento do autoconceito	5
2. Interesses Vocacionais.....	7
2.1. Teoria de Holland	9
3. Autoeficácia.....	10
4. Estilos Parentais.....	12
4.1 Modelo Tipológico	13
5. Relação entre estilos parentais, aspirações vocacionais e género	16
6. Síntese e Objetivos	18
Capítulo II - Método	20
1. Participantes	20
2. Instrumentos	20
2.1. Inventário de Atividades para Crianças Revisto.....	20
2.2. Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida	23
2.3. Questionário de dados pessoais e aspirações para crianças.....	25
2.4. Questionário de dados pessoais para pais.....	25
3. Procedimento	26
Capítulo III – Resultados	28
1. Análise das Preferências por Atividades Escolares e Profissionais	28
1.1. Disciplinas preferidas	28
1.2. Distribuição da disciplina preferida pela variável sexo.....	28
1.3. Aspirações	28
1.3.1. Crianças	28
1.4. Distribuição das aspirações pela variável sexo.....	29
1.5. Distribuição das aspirações dos pais pela variável sexo.....	29
1.6. Razões das escolhas aspiracionais das crianças	30

1.7. Aspirações rejeitadas pelas crianças.....	32
1.8. Distribuição das aspirações rejeitadas pela variável sexo	33
1.9. Razões das rejeições aspiracionais	33
2. Inventário de Atividades para Crianças Revisto.....	33
2.1. Análise dos itens.....	33
2.1.1. Análise em componentes principais	34
2.1.2. Precisão.....	36
2.2. Análise das escalas	36
2.2.1. Diferenças grupais nos resultados do Inventário de Atividades para Crianças	37
3. Análise dos resultados – Questionário de Estilos e Dimensões Parentais.....	39
3.1. Análise dos itens.....	39
3.1.1. Análise em componentes principais	39
3.1.2. Precisão.....	40
3.2. Análise das escalas	41
3.2.1. Diferenças grupais nos resultados do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais	41
3.2.1.1. Diferenças entre médias pela variável sexo.....	41
4. Regressões	42
4.1. Aspirações	43
4.2. Preferências por disciplina	44
Conclusões.....	45
Referências	51
Anexos.....	58

Introdução

O desenvolvimento de carreira é um processo que decorre ao longo da vida e em diferentes contextos. Nesse processo, a infância representa uma etapa crucial no alicerce para a construção da carreira e a família o contexto com papel determinante no desenvolvimento e bem-estar. Para Seligman (1994), é durante a infância que a criança inicia o desenvolvimento das suas percepções de competência, estando estas na base da formação dos valores, atitudes e interesses significativos para a tomada de decisão vocacional. No mesmo sentido, Savickas (2002) refere que na infância a criança começa a adquirir um controlo sobre si própria, a desenvolver as primeiras concepções de si num papel de adulto, projetando-se como futuro trabalhador. À medida que a criança desenvolve a consciência relativamente à carreira, começa também a fantasiar escolhas vocacionais, toma decisões experimentais e seleciona atividades baseadas numa avaliação das suas características pessoais, bem como do ambiente que a rodeia (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951).

Segundo Gottfredson (1981), uma das dimensões mais relevantes para o autoconceito vocacional na infância diz respeito ao género. O jovem forma a sua identidade de género através de experiências com o seu grupo de pares, professores e pais (Havighurst, 1983). Em complementaridade, a Teoria Sociocognitiva, de Lent, Brown e Hackett (1994), enfatiza as experiências de aprendizagem na formação dos interesses e no sentido de competência pessoal, durante a infância, quer nas experiências mais diretas quer nas mais indiretas como é o caso da modelagem, que por sua vez são determinantes também do género.

A literatura é consensual quanto à ideia de que a formação do autoconceito está associada ao estabelecimento de relações com outros significativos, bem como aos fatores contextuais que envolvem estas relações. Deste modo, uma das características

centrais do autoconceito é a identidade de género, definida como o conjunto de normas comportamentais e sociais vistas como apropriadas para os diferentes sexos nas relações sociais. Estas normas são criadas, maioritariamente, através da influência parental, sendo que a primeira exposição da criança ao que é apropriado para o género surge no âmbito familiar. Neste sentido, os estilos parentais definidos como um conjunto de atitudes que permite criar um clima através do qual os pais expressam comportamentos educativos para com os seus filhos, podem ter um papel fundamental na construção do autoconceito vocacional das crianças.

Em concordância com a literatura sobre o tema e com o facto de não existirem estudos que relacionem diretamente os estilos de parentalidade com a formação dos interesses, crenças de capacidade e aspirações, torna-se pertinente compreender as expectativas dos pais e a influência dos estilos parentais no autoconceito vocacional das crianças do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, nomeadamente na formação dos interesses e perceções de competência, considerando a dimensão género, que estrutura a formação do autoconceito vocacional.

Relativamente à organização, este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico, em que é feita uma revisão de literatura acerca dos principais temas, focando as teorias de base para o estabelecimento de objetivos e formulação de hipóteses do estudo. O segundo capítulo refere-se à metodologia utilizada, sendo feita uma descrição dos participantes, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos adotados para a realização do estudo. O terceiro capítulo contém os resultados face às análises estatísticas elaboradas no sentido de dar resposta às hipóteses e aos objetivos da investigação. E, por fim, o quarto capítulo inclui a discussão e conclusões resultantes dos resultados obtidos. Neste último,

recorreu-se a uma maior reflexão e articulação dos dados com os obtidos em outras investigações. Apontam-se algumas limitações e sugerem-se ideias para estudos futuros.

.

Capítulo I – Autoconceito Vocacional no Primeiro Ciclo

Segundo Savickas (2002), a infância constitui o período de vida em que a criança constrói a sua autoimagem, de forma a adaptá-la ao mundo que a rodeia e aos papéis a desempenhar no futuro. De acordo com Seligman (1994), a infância é considerada uma fase de mudança e crescimento, associada ao desenvolvimento de diversas capacidades humanas, como a psicomotricidade, a moral, a linguagem e a comunicação, o relacionamento interpessoal, o pensamento e o raciocínio, a emoção e a criatividade. A criança começa, progressivamente, a adotar uma postura mais ativa integrando-se nos diversos contextos sociais que a rodeiam, nomeadamente a família, o grupo de pares, a escola e a comunidade.

1. Teoria da Circunscrição e Compromisso

A teoria da Circunscrição e Compromisso de Gottfredson (1981, 1996 e 2006) representa um dos maiores contributos para o estudo deste tema. A teoria preconiza o desenvolvimento de carreira como um processo que tem início na infância e decorre ao longo da vida. Deste modo, existem conceitos principais subjacentes à teoria: o autoconceito, o mapa cognitivo das profissões, o espaço social, a acessibilidade percebida, a compatibilidade, circunscrição e compromisso.

Segundo a autora, o autoconceito representa a visão que o indivíduo possui acerca de si próprio, englobando não só *o que é*, como também *o que deseja vir a ser*. O autoconceito vocacional é definido como um conjunto de crenças e expectativas com influência na forma como os indivíduos atuam e implementam os seus projetos vocacionais, que inclui dimensões como os interesses, o género, as competências, a inteligência e os valores.

Por sua vez, o mapa cognitivo diz respeito a uma visão generalizada do mundo do trabalho, que é socialmente partilhada. As profissões encontram-se organizadas segundo

a masculinidade-feminilidade (i.e. género), compreendendo as relações sociais entre os sexos, o prestígio como a posição social oferecida por cada profissão. Relacionado com o conceito anterior, o espaço social é considerado o conjunto de alternativas aceitáveis e disponíveis para o indivíduo, tendo como referência o conjunto de profissões que compõem o seu mapa cognitivo.

A acessibilidade percebida consiste na percepção, que o indivíduo possui, acerca das oportunidades e obstáculos, tendo influência no acesso a uma determinada profissão. Por outro lado, as alternativas profissionais são vistas como as preferências possíveis tendo em conta a acessibilidade (i.e. compatibilidade entre profissão e autoconceito do indivíduo).

Para além dos aspetos acima referidos, a teoria de Gottfredson (1981, 1996), assenta em dois conceitos fundamentais: a circunscrição e o compromisso. A circunscrição traduz-se na eliminação progressiva das alternativas vocacionais, contidas no mapa cognitivo das profissões, que conflituam com o autoconceito, de acordo com o género e/ou prestígio. Por sua vez, o compromisso que corresponde à escolha, sintetiza as percepções pessoais e os fatores externos, numa escolha.

A autora (Gottfredson, 1981) conceptualizou o desenvolvimento do autoconceito vocacional em quatro estádios de circunscrição, de acordo com as dimensões que mais influenciam o desenvolvimento vocacional: género e prestígio.

1.1. Estádios de desenvolvimento do autoconceito

De acordo com Gottfredson (2005), o primeiro estádio, denominado de “Orientação para o tamanho e poder”, ocorre entre os três e os cinco anos. A criança progride do pensamento mágico e intuitivo, começando a classificar as pessoas segundo categorias simples, como o tamanho (i.e. grande *vs.* pequeno) e o poder (forte *vs.* fraco). Para além disso, reconhece que as profissões são parte integrante da vida de um adulto. Nesta

etapa, a criança aprende que existe o mundo dos adultos, que trabalham numa determinada ocupação e que ela mesma, um dia, virá a desempenhar estes papéis. As preferências ocupacionais são estereotipadas ao nível do género, tendo como referência os adultos do mesmo sexo.

O segundo estágio, designado de “Orientação para os papéis sexuais”, decorre entre os seis e os oito anos. A criança progride para o pensamento concreto e é capaz de fazer distinções simples, utilizando aspetos mais visíveis e salientes, como o género. Assim, os estereótipos associados aos papéis dos adultos poderão servir para que a criança crie um sentido de si e o desejo de possuir características associadas a determinadas pessoas, podendo trazer implicações para as aspirações profissionais desenvolvidas (Gottfredson, 2005).

O terceiro estágio, “Orientação para a valorização social”, ocorre entre os nove e os 13 anos. A criança progride para o pensamento abstrato, sendo capaz de reconhecer profissões com as quais não possui contacto direto (Gottfredson, 2005). Aos nove anos, a criança começa a perceber os símbolos mais concretos associados à classe social, como, por exemplo, os objetos levados para a escola, o comportamento e o vestuário usado. E, por volta dos 11 anos já possui uma compreensão da hierarquia social no mundo das profissões, percebendo que este é um fator com influência na forma como as pessoas vivem e são avaliadas pelos outros. Nesta etapa, o jovem adolescente torna-se cada vez mais sensível à dimensão social, interessando-se não só por ocupações concordantes com o género mas também por profissões socialmente aceites e reconhecidas (Gottfredson, 1981, 1996).

O quarto e último estágio, denominado de “Orientação para o *self* interno e único”, decorre a partir dos 14 anos. Nesta fase, o adolescente passa por um crescimento cognitivo contínuo que lhe permite compreender aspetos internos, únicos e abstratos

(e.g. valores, habilidades e interesses) de pessoas e de profissões. Deste modo, a exploração vocacional centra-se em profissões que revelam maior compatibilidade com a imagem que o jovem tem de si e com o que pretende projetar no seu espaço social. E, torna-se capaz de distinguir diferentes campos profissionais, de acordo com o género e com o nível de prestígio.

2. Interesses Vocacionais

2.1. Modelos sócio-cognitivos

Não obstante as diversas definições do conceito, parece consensual a ideia de que os interesses são estruturas estáveis e coerentes, caracterizados por padrões de agrados e desagradados face a determinadas atividades (e.g. Lent, Brown & Hackett, 1994). Segundo Savickas (1999), é “um complexo esforço adaptativo de utilização do contexto pessoal para a satisfação de necessidades e valores” (p. 27). Para além disso, sabe-se que os interesses são estáveis ao longo do tempo (Hansen, 1984; Swanson, 1999) e que tendem a estabilizar no final da adolescência (Hansen, 1984), sendo que se estabelecem em idades precoces (Tracey, 2002).

Diversos autores procuraram analisar os aspetos referentes ao desenvolvimento dos interesses, centrando-se na avaliação das crenças de competência, consideradas cruciais neste processo (Lent, Tracey, Brown, Soresi & Nota, 2006). Neste sentido, apoiando-se nos princípios de Bandura (1986), Lent, Brown e Hackett (1994) desenvolveram três modelos, tendo por base o princípio de que a aprendizagem, direta ou indireta através da modelagem, é um fator crucial de desenvolvimento. Deste modo, um dos modelos propostos pela Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent, Brown & Hackett, 1996) preconiza que os interesses se desenvolvem em função da autoeficácia e das expectativas de resultado. Isto é, níveis elevados de autoeficácia numa atividade

associam-se a um maior interesse na mesma. Segundo alguns autores (Allport, 1946; Dewey, 1913; Savickas, 1999; Strong, 1955), os interesses cumprem a função de orientadores e motivadores, dirigindo a atenção. Desta forma, os indivíduos mantêm o interesse numa determinada atividade quando se percebem como competentes e quando supõem vir a ter resultados positivos a partir do seu desempenho na mesma. Por sua vez, os interesses que emergem conduzirão à formação de objetivos que mantêm ou aumentam o seu envolvimento na atividade. Com efeito, os resultados obtidos com o desempenho na atividade dão um feedback relevante para redefinir ou solidificar a autoeficácia e, simultaneamente, os interesses (Lent, Brown & Hackett, 2002).

O Modelo da Escolha (Lent, Brown & Hackett, 1996) engloba também fatores pessoais e contextuais (e.g. género, etnia, herança genética, estatuto socioeconómico, etc.) e as experiências de aprendizagem, que contribuem para os comportamentos de escolha. A relação existente entre os dois modelos espelha a continuidade entre os interesses vocacionais e as escolhas de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1996). Os modelos possuem como elementos fulcrais: a definição dos objetivos, as ações para implementação da(s) escolha(s) e as consequências dos desempenhos (i.e. sucessos ou fracassos). A escolha é vista como um processo dinâmico, que pode ser influenciada pelos fatores contextuais e ambientais, que funcionam como facilitadores ou obstáculos ao desenvolvimento e à decisão.

O Modelo do Desempenho (Lent, Brown & Hackett, 1996) parte dos pressupostos dos anteriores, salientando-se a interação entre as capacidades, a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos na determinação dos desempenhos (Lent, Brown & Larkin, 1986). Deste modo, as capacidades são vistas como influência direta ou indireta nos desempenhos, sendo reconhecidas através de aptidões, realizações ou desempenhos anteriores. Neste sentido, o modelo apresenta um ciclo dinâmico entre os

níveis de desempenho alcançados e o comportamento que decorre dessa realização. Segundo os autores, para os indivíduos obterem melhores níveis de desempenho serão necessárias experiências de sucesso, bem como uma autoeficácia e expectativas de resultados elevadas, uma vez que estas irão promover a formulação de objetivos mais ambiciosos. Por outro lado, quando os indivíduos possuem crenças de autoeficácia mais baixas, tendencialmente investem menos nas tarefas a que se propõem, definem objetivos mais baixos o que, por sua vez, leva a níveis de desempenho inferiores.

2.1. Teoria de Holland

A tipologia de Holland (1997) é das mais representativas na literatura sobre os interesses, quer na intervenção quer na investigação. Holland (1997) propõe seis tipos de personalidade - Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional (RIASEC) - que representam expressões de interesses por atividades profissionais. O mundo das profissões e formações é classificado pelos mesmos tipos RIASEC. A taxonomia RIASEC é representada numa estrutura hexagonal.

O modelo é parcimonioso na organização da informação e ganha complexidade interpretativa nos conceitos secundários de congruência, consistência, *calculus* e diferenciação. Na criança, os tipos caracterizam-se por uma certa indiferenciação e alguma inconsistência, e na investigação estas características são demonstradas pela grande proximidade, e alguma conexão, entre os tipos adjacentes, por exemplo, realista-investigativo ou artístico-social (Laranjeira, 2014).

Para Gottfredson (2005), os tipos Realista, Empreendedor e Investigativo caracterizam os interesses do género masculino. Quanto aos níveis de prestígio, o tipo Investigativo é percebido como sendo o de maior prestígio, seguido do Empreendedor que adquire um nível moderado e, por fim, o Realista, que possui o nível

mais baixo. Os tipos mais associados ao género feminino dizem respeito aos do tipo Social e Convencional, adquirindo um nível de prestígio baixo e moderado. Por fim, o tipo Artístico é percebido como neutro em termos de género mas associa-se a um nível de prestígio moderado.

3. Autoeficácia

Segundo David, Paixão e Silva (2009), as percepções de competência (i.e. a autoeficácia) desempenham um papel crucial no desenvolvimento vocacional das crianças. Estas afetam a forma como o indivíduo reflete, como se motiva e gere as dificuldades, interferindo na qualidade da sua vida emocional, bem como nas escolhas em momentos de tomada de decisão (Bandura, 2002, 2006).

A Teoria Social Cognitiva constitui o contributo mais relevante no âmbito deste tema, explicando de que forma o indivíduo, sendo parte integrante de um grupo, influencia e é influenciado pelo mesmo. De acordo com Bandura (1977, 2007), o indivíduo é intencional, reflexivo e avaliador de si próprio. A sua percepção do mundo está enraizada em crenças, elaboradas e cristalizadas a partir das suas experiências pessoais, emoções, aprendizagem por modelagem e persuasão verbal (Bandura, 1977). Segundo o mesmo autor, existe uma relação triádica que rege o funcionamento psicológico, sendo que o comportamento adquire um papel co-determinante na interação entre o sujeito e o ambiente que o rodeia. Deste modo, o indivíduo é influenciador das situações através do seu comportamento, que consequentemente irá influenciar os seus pensamentos e afetos e, por sua vez, o seu comportamento.

As crenças de autoeficácia, segundo Bandura (1977), definem-se como o julgamento relativamente às capacidades pessoais para desempenhar com sucesso determinadas tarefas, que exigem esforço face às adversidades. Para além disso, são factores que

determinam toda a iniciativa em termos de comportamento, condicionando a escolha dos desafios a enfrentar, bem como o tempo e a quantidade de esforço a investir numa determinada situação (Lopes, 2010). As crenças de auto-eficácia funcionam como a base da motivação. Por esse motivo, crenças de autoeficácia mais firmes produzem uma maior motivação para a realização de tarefas. Deste modo, a criança que possui crenças de autoeficácia mais robustas poderá ter mais oportunidades de sucesso, no sentido de que irá despender mais tempo e esforço na execução de determinada tarefa. Com efeito, o constructo autoeficácia diz respeito às crenças acerca da capacidade pessoal para organizar e executar cursos de ação, adquiridas e modificadas a partir de toda a informação relevante ao longo das fases onde o indivíduo se encontra (Bandura, 2002). As crenças são dinâmicas e específicas a domínios particulares de desempenho, interagindo de forma complexa com fatores pessoais, comportamentais e contextuais (Lent & Hackett, 1994).

Existem quatro fontes principais de autoeficácia, propostas por Bandura (2002): as experiências de desempenho, a aprendizagem vicariante, a persuasão verbal e os estados fisiológicos e afetivos. As experiências de desempenho, a mais poderosa fonte de eficácia, ocorrem especialmente quando o indivíduo realiza experiências pela primeira vez ou que, anteriormente havia evitado, obtendo êxito ou fracasso num determinado domínio. Estas contribuem para construir, no caso do sucesso, ou enfraquecer, no caso do fracasso, as percepções de eficácia. Por sua vez, a experiência vicariante ou modelagem, diz respeito ao processo de observação de terceiros (e.g. pais, professores, etc.) na realização de atividades arriscadas ou difíceis sem quaisquer consequências adversas. Desta forma, a exposição repetida pode resultar na capacidade do indivíduo poder vir a realizar tarefas semelhantes. Por outro lado, a persuasão verbal consiste na exaltação verbal (i.e. elogio), de alguém significativo, acerca das capacidades do

indivíduo. Nas crianças, a persuasão do professor ou dos pais constitui um poderoso elemento de formação de crenças acadêmicas e sociais (Laranjeira, 2014). Por fim, os estados fisiológicos e afetivos, dizem respeito aos estados emocionais e de humor, que podem influenciar as percepções de autoeficácia. Por essa razão, é importante que o indivíduo se sinta confortável e seguro no ambiente no qual está a realizar determinada tarefa.

4. Estilos Parentais

Ao longo das últimas décadas, o tema das práticas e estilos parentais, apesar das suas raízes antigas (Ariès, 1962; Richards, 1926; Sears, Maccoby & Levin, 1957), tem vindo a suscitar um forte interesse por parte dos investigadores.

Segundo Parke e Buriel (2006 citado por Campos e Cruz, 2011), a família adquire um papel determinante no desenvolvimento e competência da criança, constituindo o seu primeiro contexto de socialização, pela sua influência mais sistemática na trajetória de desenvolvimento do ser humano.. É considerada o “palco” onde ocorrem as primeiras experiências, passando dos primeiros vínculos emocionais até ao estabelecimento das primeiras relações sociais (Parke & Buriel, 2006 citado por Campos & Cruz, 2011; Teti, 2002). No decorrer dos primeiros anos de vida, a criança começa a interpretar a realidade, a desenvolver sentimentos de segurança e a construir a sua identidade pessoal e autoestima (Way & Rossman, 1996). Durante esta etapa, cabe aos pais proporcionar condições necessárias para que o desenvolvimento ocorra de forma harmoniosa, especialmente ao nível das condições básicas de vida, permitindo a criação de um contexto de suporte emocional e organização de rotinas diárias (Bradley & Corwyn, 1999).

Neste sentido, à medida que conduzem os filhos da dependência em direção à autonomia, a forma como os pais cuidam dos seus filhos tem repercussões imediatas e duradouras, ao nível do desenvolvimento social, moral e sucesso escolar, sendo o primeiro e principal agente de socialização da criança (Grusec, 2002; Kuczynski & Grusec, 1997). A forma de garantir o melhor resultado possível para o desenvolvimento, os pais devem procurar equilibrar as suas exigências relativamente à maturidade e disciplina e manter um ambiente de apoio, afeto e responsividade (Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

4.1. Modelo Tipológico

De acordo com Miguel, Valentim e Carugati (2009), a investigação neste domínio tem vindo a centrar-se na identificação das características dos pais e nas consequências das suas opções educativas para o desenvolvimento da criança, com o objetivo de aprofundar as questões relativas à função parental na socialização da mesma. Esta linha de investigação chegou a classificações ou tipologias, que agregam dimensões de natureza comportamental.

Embora relacionados, é importante distinguir estilos parentais e práticas educativas. Segundo Darling e Steinberg (1993), os estilos parentais referem-se às características mais globais da relação entre pais e filhos, que são relativamente constantes ao longo do tempo e das situações (Holden & Miller, 1999; Smetana, 1994), enquanto as práticas educativas dizem respeito aos comportamentos e estratégias definidos por objetivos e conteúdos particulares, circunscritos a um determinado contexto. Em termos conceituais, os estilos parentais definem-se como um conjunto de práticas e atitudes associadas ao estímulo, à autonomia, a questões de poder, à hierarquia e ao apoio emocional que os pais possuem para com os seus filhos. Estas dimensões refletem os valores que os pais consideram mais relevantes e que procuram transmitir às crianças através das práticas

educativas. Assim, os estilos parentais designam “*uma constelação de comportamentos padrão e práticas típicas dos pais, que criam um clima de interação – transversal a diversos contextos e situações – no qual se desenvolvem as relações entre pais e filhos*” (Miguel, Valentim e Carugati, 2009, p. 172).

A investigação de Diana Baumrind (1966, 1971) relativamente à classificação de estilos parentais é considerada uma referência fundamental no âmbito das questões relativas ao tema. Baumrind (1967), num dos seus primeiros estudos, avaliou a interação que os pais estabeleciam com os seus filhos através de quatro dimensões do comportamento parental: (1) controlo parental, que se traduzia na orientação da atividade da criança para objetivos; exigências de maturidade, (2) pressões exercidas sobre a criança, de forma a que demonstrasse um desempenho concordante com as suas aptidões sociais, emocionais e intelectuais; (3) clareza de comunicação, medido através do uso da explicação para obter obediência e receptividade a opiniões e sentimentos da criança; e, por fim, (4) afeto, traduzindo-se no envolvimento com a criança e na expressão clara de afeto.

Esta investigação culminou no desenvolvimento de uma abordagem tipológica, com base nas lideranças de grupo de White e Lippitt (1967 citado por Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004), e propõe os estilos parentais de autoritário, autoritativo/democrático e permissivo.

O estilo autoritário é caracterizado pela manifestação de poder, por uma comunicação frequentemente unidirecional, em que são reduzidos os níveis de apoio e de envolvimento. Os pais autoritários valorizam a obediência, a manutenção da ordem e o respeito pela autoridade, tentando avaliar, controlar e moldar os comportamentos dos seus filhos de acordo com um padrão social de conduta. Quando existe um conflito entre os comportamentos ou as crenças das crianças com os padrões de comportamento

que os pais consideram adequados, as punições e as medidas coercivas são frequentemente utilizadas como forma de exercer controle.

Os pais autoritativos/democráticos demonstram elevados níveis de exigência e simultaneamente adotam uma postura de escuta ativa, tendo em consideração os pontos de vista da criança, adaptando os seus próprios comportamentos. Com frequência, os pais solicitam as opiniões dos seus filhos, bem como lhes fornecem as explicações/razões das punições aplicadas. Neste estilo, é possível equilibrar a exigência com uma resposta às necessidades da criança. Estes pais adequam a sua atitude à especificidade da criança, tendo em conta a sua idade e motivações, fazendo exigências de maturidade que vão ao encontro das capacidades e interesses da criança. Deste modo, verifica-se uma conjugação de elevados níveis de controlo e o cuidado, a democracia, o envolvimento e a comunicação aberta entre pais e filhos.

Por sua vez, o estilo permissivo é caracterizado por um comportamento não punitivo, em que existe uma aceitação dos impulsos, vontades e ações da criança. Este estilo inclui um conjunto de comportamentos de resposta às necessidades físicas e emocionais da criança e de afeto, sem que sejam estabelecidas normas nem restrições. Pais permissivos tendem a distanciar-se do papel de agentes ativos e responsáveis por moldar ou alterar o comportamento da criança; fazem poucas exigências, evitam exercer controlo, não incentivam a obediência a padrões estabelecidos e permitem que seja a criança a autorregular as suas atividades. Em 1983, Maccoby e Martin, com o intuito de reorganizar a classificação de Baumrind, dividiram este estilo em indulgente e negligente. Assim, os pais indulgentes são carinhosos, respondem às necessidades das crianças mas não atuam como modelos de comportamento nem exigem normas nem deveres. Por outro lado, os pais negligentes mantêm a satisfação de necessidades básicas dos filhos (i.e. físicas, sociais, psicológicas e intelectuais) mas não se envolvem nas suas

funções parentais, existindo uma desresponsabilização crescente ao longo da vida da criança.

Maccoby e Martin (1983), partindo da investigação de Diana Baumrind (1966, 1971), organizaram os estilos parentais em função de duas dimensões de práticas educativas: a exigência (e.g. punições, proibições), que diz respeito à disponibilidade dos pais para agirem no papel de agentes socializadores, em que predomina a supervisão e monitorização do comportamento dos filhos, exercendo disciplina consistentemente, e a responsividade que se traduz em atitudes compreensivas que os pais adotam para com os filhos, com o intuito de promover o desenvolvimento de autoafirmação das crianças, através do estímulo à autonomia, da comunicação recíproca e do apoio emocional (e.g. dar carinho, mostrar-se orgulhoso ou desapontado). Neste sentido, os pais autoritativos são caracterizados por uma elevada responsividade e exigência, os pais negligentes apresentam uma baixa responsividade e exigência, os indulgentes são muito responsivos mas pouco exigentes e, por fim, os autoritários caracterizam-se por elevada exigência e baixa responsividade.

A avaliação dos estilos parentais engloba três componentes, que podem ser salientados de forma diferenciada nas orientações teóricas dos investigadores (1) as práticas e os comportamentos dos pais, (2) a relação emocional entre os pais e a criança e (3) os sistemas de crenças dos pais (Darling & Steinberg, 1993).

5. Relação entre estilos parentais, aspirações vocacionais e género

Embora a influência parental no desenvolvimento académico já tenha sido amplamente estudada, a forma como os pais afetam o desenvolvimento de carreira dos seus filhos tem recebido pouca atenção ao nível da investigação (Bussey & Bandura, 1999; Eccles, 1987; Steinberg, 1996).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva, descrita anteriormente, a modelagem constitui um poderoso meio de influência relativamente ao desenvolvimento de género, transmitindo valores, atitudes e padrões de pensamento e comportamento (Bandura, 1986; Rosenthal & Zimmerman, 1978). Neste sentido, uma grande parte da informação ligada ao género é transmitida através de pessoas significativas (e.g. pais, professores, pares, etc.) nos diversos contextos em que o indivíduo está inserido. Sabe-se que os pais exercem a sua influência no desenvolvimento e escolhas de carreira, maioritariamente, através do seu impacto das expectativas nas aspirações vocacionais e educacionais, realização escolar e perceção de autoeficácia dos seus filhos (Ferreira, 2014; Teixeira & Ferreira, 2016).

Deste modo, quando a autoeficácia percebida é fortemente percecionada, as aspirações que o indivíduo cria tornam-se, simultaneamente, mais fortes e há um maior compromisso com as decisões (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Locke & Latham, 1990). Em consequência, pais que possuem uma elevada autoeficácia académica em relação aos seus filhos irão favorecer elevadas aspirações escolares. As expectativas parentais são factores que explicam o sentimento de auto-eficácia académica e o desempenho escolar (Ferreira, 2014; Teixeira & Ferreira, 2016). Este facto ocorre porque os objetivos ou metas estabelecidas por outros significativos, fazem com que o indivíduo acredite na sua capacidade para conseguir alcançá-las (Bandura, 1997).

Simultaneamente, a Teoria da Circunscrição e Compromisso de Gottfredson (1981), defende que as aspirações evoluem à medida que a idade avança, passando do fantástico para o concreto, revendo-as de acordo com os seus pontos de vista sobre as suas próprias competências e interesses bem como com as expectativas dos pais e da sociedade. Os pais, neste sentido, adquirem um papel fundamental no desenvolvimento

dos modelos de identidade da criança. As representações e as crenças que possuem acerca do que é ou não adequado ao gênero (e.g. profissões, cursos, etc.) influenciam os comportamentos e expectativas das crianças. Deste modo, e em especial no ensino básico, sabe-se que as crianças aspiram com maior frequência a carreiras semelhantes às dos seus pais (Werts & Watley, 1972; Trice et al., 1995), estando, muitas vezes, em concordância com a figura parental do mesmo gênero (Bussey & Bandura, 1984).

6. Síntese e Objetivos

A formação do autoconceito vocacional é explicada através de mecanismos sociocognitivos como o gênero, o prestígio e a percepção de competência (Gottfredson, 1981; Lent, Brown & Hackett, 1994), em que a família constitui um papel central, proporcionando experiências, modelos, persuasões e emoções. A investigação tem examinado fatores relacionados com a formação do autoconceito vocacional (e.g. Deus, 2010; Lopes & Teixeira, 2012; Laranjeira, 2014), mas pouca atenção tem sido dada aos estilos educativos dos pais como determinantes da formação de autoconceito e das diferenças de gênero. Os pais são uma fonte original de experiência e uma influência contínua durante toda a infância. A Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1977) preconiza que a criança define a sua identidade de gênero através da modelagem do comportamento adequado ao gênero, especialmente observando e imitando os pais do mesmo sexo.

Nestes quadros teóricos, é pertinente estudar o efeito dos estilos de parentalidade, que agregam comportamentos e atitudes, no desenvolvimento da identidade de gênero e na formação dos interesses e aspirações, em crianças do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade.

O objetivo geral da presente investigação é analisar a influência dos estilos parentais na formação dos interesses e nas aspirações vocacionais. Nas análises serão ainda consideradas variáveis demográficas, como o sexo e a escolaridade dos pais. Os

objetivos específicos do estudo são: (1) analisar o grau preditivo dos estilos parentais nos interesses, nas aspirações e crenças de autoeficácia; (2) analisar a relação das crenças de competência e os interesses; (3) analisar as aspirações das crianças de acordo com a dimensão género e prestígio.

Tendo em consideração os objetivos referidos e a revisão de literatura sobre o tema do desenvolvimento vocacional na infância, surgem como hipóteses de trabalho:

1. As profissões escolhidas pelas crianças estão associadas ao género;
2. Os rapazes preferem e sentem-se com maior capacidade em atividades de tipo Realista e Empreendedor;
3. As raparigas preferem e sentem-se com maior capacidade em atividades de tipo Artístico e Social;
4. Os rapazes preferem a disciplina de Matemática e de Estudo do Meio;
5. As raparigas preferem a disciplina de Língua Portuguesa;
6. As aspirações dos pais para os filhos estão relacionadas com género;
7. Os filhos de pais com um estilo Democrático possuem aspirações não tradicionalmente associadas ao género;
8. Os filhos de pais com um estilo Autoritário possuem aspirações tradicionalmente associadas ao género;
9. O sexo dos progenitores determina os tipos de interesses e de competência da criança;
10. O estilo de parentalidade determina os tipos de interesses e de competência da criança.
11. O estilo de parentalidade determina os tipos de interesses e de competência da criança.

Capítulo II - Método

1. Participantes

Neste estudo participaram 188 crianças do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, sendo 41,5% do sexo feminino e 58,5% do sexo masculino. Os participantes são alunos de um Externato (54,8%) em Lisboa e de uma Escola pública (45,2%) na região do Montijo. Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, sendo a média de 8 anos. Apesar de ser uma amostra de conveniência, procurou-se que fosse heterogénea em relação às diferenças ao nível socioeconómico e cultural, de forma a enriquecer os resultados obtidos.

Para além das crianças, participaram neste estudo 121 pais, sendo 83% do sexo feminino. A maioria dos participantes (52,1%) vive na margem sul e 47,9% reside em Lisboa. Relativamente à escolaridade, 58,8% dos pais possuem um curso superior, 25,2% o 12º ano, 9,2% o 9º ano e, 6,7% dos inquiridos têm qualificações abaixo do 9º ano de escolaridade. Ao nível profissional, 20,8% dos pais possuem atividade profissional do tipo Convencional (e.g. administrativo), 20% do tipo Empreendedor (e.g. gestor), 15,8% do tipo Investigativo (e.g. médico) e Social (e.g. educadora de infância) e, por fim, 2,5% possuem uma profissão do tipo Artístico (e.g. arquiteto). 10,8% dos pais estão em situação de desemprego.

2. Instrumentos

2.1. Inventário de Atividades para Crianças Revisto

Neste estudo foi utilizado o Inventory of Children's Activities – Revised (ICA-R), de Tracey e Ward (1998), com trabalhos em língua portuguesa, por Teixeira e Laranjeira (2016) e David e Paixão (2009).

Este instrumento contém itens organizados segundo os seis tipos de interesses definidos por Holland (1997) e pretende avaliar os interesses e as crenças de competências das crianças (Tracey & Ward, 1998). O questionário está dividido em duas partes distintas: a primeira diz respeito à medição dos interesses e a segunda à avaliação das competências percebidas. A parte dos interesses é composta por 30 itens, que contém uma lista de atividades do quotidiano da criança, sendo que a mesma deverá indicar o quanto gosta de a realizar, utilizando uma escala de *likert*, que varia de 1 (“Não gosto nada”) a 5 (“Gosto muito”). Por sua vez, a parte das competências percebidas é composta, igualmente pelos 30 itens, com a mesma lista de atividades, e a criança deverá indicar qual a sua perceção de competência, utilizando uma escala de *likert*, variável de 1 (“Sou muito mau/má”) a 5 (“Sou muito bom/boa”). Cada subescala da tipologia RIASEC é formada por cinco itens (e.g. R – “Martelar pregos”; I – “Assistir a um documentário científico”; A – “Desenhar”; S – “Ajudar os outros a sentirem-se bem”; E – “Ser o líder/chefe do grupo”; C – “Somar números”). É, ainda, de referir que Tracey (2002) decidiu incluir mais dois itens (i.e. “Fazer coisas que os rapazes gostam”; “Fazer coisas que as raparigas gostam”), utilizados de forma experimental, com o intuito de avaliar a importância do género no desenvolvimento dos interesses e na perceção de competência.

Na versão portuguesa, as autoras procederam a algumas alterações do instrumento original (Laranjeira & Teixeira, 2016). Desta forma, consideraram pertinente alterar o item “Observar alguém a reparar uma televisão” para “Observar alguém a reparar um computador”, em virtude da atualização e adequação face à época. Para além disso, as autoras decidiram alterar o formato de alguns itens da escala de competência, realçando a atividade e tornando-a numa tarefa ativa, suscetível de avaliação em relação à competência. Deste modo, os itens “Ouvir música”, “Observar uma construção”,

“Assistir a um documentário sobre ciência” e “Observar alguém a reparar um computador” foram complementados com a componente de atenção (e.g. “Assistir com atenção a um documentário sobre ciência”).

A análise fatorial mostrou que a estrutura dos interesses e competências percebidas estão organizadas de acordo com o género e o contexto da atividade (i.e. dentro ou fora da escola), não sendo representadas pela tipologia RIASEC (Tracey & Ward, 1998). Contudo, na adaptação portuguesa verifica-se que, embora não exista correspondência perfeita dos fatores às subescalas originais, foi encontrada consistência nos interesses e competências percebidas das crianças, de acordo com a definição teórica das escalas. Também nesta versão, surgem as dimensões do género e do tipo de atividade, sendo que, nesta, o ajustamento à tipologia de RIASEC encontra-se melhor delineado do que a versão original (Laranjeira, 2015).

Relativamente às consistências internas, considerando amostras do 4º e 5º anos de escolaridade, variam de 0.61 para a subescala da competência artística e 0.81 para a subescala de competência realista. Quanto aos interesses, os valores encontram-se entre 0.60 para a subescala artística e 0.80 para a subescala realista (Tracey & Ward, 1998). Apesar de em algumas subescalas, a homogeneidade ser relativamente moderada, sendo este facto atribuído ao número reduzido de itens de cada subescala e à reduzida consistência e diferenciação dos interesses na infância (Tracey, 2002), esta medida parece ser adequada para a avaliação quer dos interesses quer das crenças de competência pela boa representatividade das atividades e pela rapidez e facilidade de resposta para as crianças. Na versão portuguesa, os valores de homogeneidade das subescalas do instrumento variam entre 0.49 e 0.63 nos interesses e entre 0.50 e 0.66 nas percepções de competência. Estes estão situados abaixo do limite de precisão aceitável, sendo que este facto será tido em conta na análise e discussão de resultados.

2.2. Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida

Para o presente estudo foi utilizada a versão portuguesa do “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form” (Robinson, Mandleco, Olsen e Hart, 2001). A versão portuguesa deste questionário é designada “Questionário de Estilos de Dimensões Parentais – Versão Reduzida”, e foi desenvolvida por Miguel, Valentim e Carugati (2009).

O instrumento original - “Parenting Practices Questionnaire” - operacionaliza os estilos parentais de Baumrind (i.e. Autoritário, Democrático e Permissivo), permitindo identificar as práticas parentais específicas ocorridas no contexto dessas tipologias (Darling & Steinberg, 1993). É uma medida destinada aos pais das crianças em idade escolar. Este questionário é composto por 62 itens, na sua versão original. O formato de resposta é de tipo *likert*, que varia de 1 (“Nunca”) a 5 (“Sempre”). As análises referentes à consistência interna revelaram boas qualidades psicométricas do instrumento, obtendo valores de 0.91, 0.86 e 0.75 para as escalas democrática, autoritária e permissiva, respetivamente. Através de estudos posteriores, os autores conseguiram chegar a uma versão reduzida do instrumento, constituída por 32 itens, que avaliam os mesmos estilos parentais.

A versão para a população portuguesa manteve a mesma estrutura da versão reduzida do instrumento original. Deste modo, para cada um dos 32 itens, o participante deverá indicar qual o grau de frequência com que efetua os comportamentos apresentados, através de uma escala *likert* que varia entre 1 (“Nunca”) e 5 (“Sempre”). O estilo democrático inclui as subescalas de Apoio e de Afeto, composta pelos itens 1, 7, 12, 14 e 27 (e.g. “elogio o(a) meu/minha filho(a) quando se comporta ou faz algo bem”), Regulação, formada pelos itens 5, 11, 25, 29 e 31 (e.g. “Saliento as razões das regras que estabeleço”) e Cedência de Autonomia/Participação Democrática, organizada

nos itens 3, 9, 18, 21 e 22 (e.g. “Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo”). Por sua vez, o estilo autoritário inclui subescalas de Coerção Física, composta pelos itens 2, 6, 19, 29 e 32 (e.g. “dou uma palmada no(a) meu/minha filho(a) quando se porta mal”), Hostilidade Verbal, organizada nos itens 13, 16, 23 e 30 (e.g. “Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal”) e Punição, formada pelos itens 4, 10, 26 e 28 (e.g. “Castigo o(a) meu/minha filho(a) retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicação”). O estilo permissivo é constituído apenas por uma dimensão, a Indulgência, que inclui os itens 8, 15, 17, 20 e 28 (e.g. “São mais as vezes em que ameaço castigar o(a) meu/minha filho(a) do que aquelas em que realmente o(a) castigo”).

Esta medida revela uma boa consistência interna para duas das dimensões, 0.82 para a dimensão democrática e 0.80 para a dimensão autoritária. O estilo permissivo apresenta um valor mais baixo de 0.63, que poderá ser explicado pelo reduzido número de itens desta dimensão (i.e. 5 itens). De uma maneira geral, estes resultados aproximam-se dos obtidos na versão original reduzida, sendo de 0.86 para o estilo democrático-autoritativo, 0.82 para o autoritário e 0.64 para o estilo permissivo. De acordo Miguel, Valentim e Carugatti (2009), o instrumento parece apoiar a definição de um modelo de estilos parentais com uma estrutura fatorial hierárquica, consistente com a tipologia de estilos parentais proposta por Baumrind (1967, 1971, 1991).

Assim, segundo Locke e Prinz (2002), o questionário original é um dos poucos instrumentos disponíveis, que contém escalas de práticas parentais de cuidado e disciplina com boas qualidades psicométricas, sendo a versão portuguesa avaliada também de modo positivo, quer pela facilidade de interpretação ou preenchimento quer pelas suas qualidades psicométricas (Miguel, Valentim & Carugatti, 2009).

2.3. Questionário de dados pessoais e aspirações para crianças

Neste estudo foi utilizado um questionário de dados pessoais e aspirações, semelhante ao desenvolvido por Teixeira e Laranjeira (2016). O instrumento é composto por duas partes: a primeira referente a dados pessoais gerais e a segunda relativa a aspirações profissionais. A parte inicial é composta por informações de cariz sociodemográfica (e.g., sexo e idade), de natureza escolar (disciplina preferida) e de tempos livres (preferências). Por sua vez, a segunda parte operacionaliza conceitos da teoria de Gottfredson (1981), tais como as aspirações, através da continuação da afirmação “Quando for adulto quero ser...”, bem como pelos motivos que levam a achar que a profissão pode, ou não, vir a ser desempenhada tanto por homens como por mulheres, através das questões “A profissão que indicaste pode ser desempenhada tanto por homens como por mulheres?” e “Indica as razões de essa profissão ser só de homens, só de mulheres ou de homens e mulheres”. Finalmente, a última questão, “Que profissão ou profissões nunca irás ter quando for adulto?”, pretende perceber quais as profissões excluídas pelas crianças de entre o seu leque de opções de carreira.

2.4. Questionário de dados pessoais para pais

Este questionário foi desenvolvido pelas investigadoras no âmbito do presente estudo. A primeira parte diz respeito a dados de cariz sociodemográfico e académico/profissional, contendo questões relativas à idade, sexo, zona de residência, profissão e escolaridade.

A segunda parte é composta por questões relativas aos interesses e aspirações face ao futuro académico e profissional dos seus filhos. Deste modo, em primeiro lugar, terão de indicar o sexo do filho e quais os seus principais interesses (“Quais as atividades de tempos livres preferidas pelo seu/sua filho(a)?”; “Se o(a) seu/sua filho(a) tivesse uma

hora para fazer alguma atividade, o que acha que faria?"; O(a) seu/sua filho(a) parece ter um forte interesse por algo?"). E, de seguida, deverão mencionar qual a profissão que gostariam que a criança seguisse no futuro e referir se a mesma está associada a algum dos géneros. Por fim, é questionado aos pais qual o nível de escolaridade que gostariam que o seu filho atingisse, tendo como opções o 12º ano, um curso profissionalizante ou um curso superior.

3. Procedimento

Numa primeira fase, os autores de todos os instrumentos utilizados foram contactados, no sentido de solicitar autorização, posteriormente o projecto foi submetido e aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia, e após aprovação foi enviado o pedido de colaboração à direção das duas escolas envolvidas. Os consentimentos informados foram entregues aos professores titulares, sendo-lhes pedido que enviassem aos encarregados de educação dos alunos.

Numa segunda fase, procedeu-se à aplicação dos questionários apenas aos alunos que possuíam autorização para a participação no estudo. A recolha dos dados dividiu-se em dois momentos: o primeiro ocorreu durante o mês de Junho e o segundo decorreu durante o mês de Setembro. A aplicação decorreu dentro da normalidade, sendo que apenas houve duas desistências. No fim da mesma, foi entregue a cada criança, em envelope fechado, o questionário para os encarregados de educação, para posterior preenchimento e devolução. É de referir que tanto os questionários das crianças como os dos pais continham um número de associação entre eles, pois a investigação tinha natureza de anonimato.

Os dados foram analisados com o software *IMB SPSS 23.0*. As respostas abertas, relativamente às aspirações e rejeições, das crianças e dos pais foram codificadas de acordo com os tipos RIASEC, utilizando a classificação proposta no *site* americano *O'Net*. Por fim, as respostas da relação entre género e atividades profissionais foram transcritas, realizando uma análise de conteúdo no *software NVivo 10.0*. As categorias surgidas foram fundamentadas nos modelos sociocognitivos que relacionam o género, a perceção de competência e a formação dos interesses (Gottfredson, 1981; Bandura, 1986; Lent, Brown & Hackett, 1994) e nos estudos com crianças portuguesas (e.g., Deus, 2010; Figueiredo, 2013; Teixeira, 2014; Laranjeira, 2015).

Capítulo III – Resultados

1. Análise das Preferências por Atividades Escolares e Profissionais

1.1. Disciplinas preferidas

Do total das 175 crianças que responderam à questão relativamente às suas disciplinas preferidas, constata-se que a matemática é a mais escolhida com 37,1%. Em segundo, terceiro e quarto lugar encontram-se sucessivamente a língua portuguesa (22,3%), o estudo do meio (20%) e a ginástica (9,1%). Por outro lado, as disciplinas com menor grau de preferência foram a expressão plástica e a expressão dramática (4%), o inglês (2,9%) e a música (0,6%).

1.2. Distribuição da disciplina preferida pela variável sexo

Foi analisada a distribuição das disciplinas preferidas pela variável sexo através de uma tabela de contingência. Apenas a matemática, o português, o estudo do meio e a ginástica foram incluídas na análise, sendo as que adquiriram maior preferência por parte das crianças. As diferenças não são significativas na distribuição de respostas nas quatro disciplinas.

1.3. Aspirações

1.3.1. Crianças

As aspirações profissionais das crianças foram codificadas segundo a tipologia RIASEC. No total das 188 crianças que deram resposta a esta questão, 44,3% escolheram profissões do tipo Realista (e.g. jogador de futebol), 22,7% de tipo Social (e.g. professor), 16,2% de tipo Investigativo (e.g. médico), 15,1% de tipo Artístico (e.g. cantor) e 1,6% do tipo Empreendedor (e.g. empresário). As atividades profissionais pertencentes ao tipo Convencional não foram mencionadas nas preferências dos participantes (Anexo A).

1.3.2. Pais

Relativamente às profissões desejáveis pelos pais prevalecem as do tipo Investigativo (e.g. médico) com 60%, seguidas do tipo Realista (e.g. polícia) com 13,3%, do tipo Social com 11,7% (e.g. professor), do tipo Empreendedor (e.g. gestor) com 8,3% e do tipo Artístico (e.g. ator) com 5% e, por fim, as menos escolhidas foram as atividades do tipo Convencional (e.g. economista) com apenas 1,7%. É, ainda, de referir que 94,1% dos pais referiram que gostariam que os filhos, no futuro, concluíssem um curso de ensino superior e, 5,9% referem um curso profissionalizante.

1.4. Distribuição das aspirações pela variável sexo

Foi analisada a distribuição das aspirações profissionais pela variável sexo através de uma tabela de contingência. A associação é significativa ($\chi^2 = 78,68$; $p < 0.001$) e relativamente forte (V de Cramer = 0,65). Do total das 88 crianças que preferem profissões do tipo Realista, aproximadamente 89% são do sexo masculino. Os rapazes também preferem mais do que as raparigas atividades do tipo Investigativo e o tipo Empreendedor, obtendo 60% e 67% respetivamente. As escolhas de atividades artísticas e sociais são predominantes das raparigas, obtendo 64,3% e 90,5% respetivamente (Anexo B).

Através dos dados analisados, constata-se que as aspirações associadas ao tipo Realista, Artístico e Social revelam uma associação significativa com género.

1.5. Distribuição das aspirações dos pais pela variável sexo

Foi analisada a distribuição das aspirações dos pais (i.e. nível de escolaridade que gostariam que o seu filho atingisse) relativamente aos seus filhos pela variável sexo através de uma tabela de contingência, sendo esta associação não significativa.

Foi, ainda, efetuada outra análise relativamente à distribuição das aspirações dos pais no respeitante à atividade profissional futura do filho pela variável sexo através de uma tabela de contingência. A associação é significativa ($\chi^2 = 12,98$; $p < 0,05$) e relativamente moderada (V de Cramer = 0,47) (Anexo C). Deste modo, quando o filho é do sexo masculino, de uma maneira geral, os pais escolheram mais frequentemente os tipos Realista, Artístico, Empreendedor e Convencional. Quando a criança é do sexo feminino, os pais tenderam a escolher atividades relacionadas com o tipo Social. O tipo Investigativo foi considerado neutro em termos de género.

1.6. Razões das escolhas aspiracionais das crianças

Os motivos para as preferências aspiracionais relativamente aos tipos RIASEC foram justificados pela variável género e pelo prestígio. Observa-se que 64,3% das crianças escolheu uma profissão concordante com o género e 35,7% selecionou uma atividade profissional com base no prestígio. A maior parte das profissões escolhidas estão associadas ao género masculino (47%) e as preferências recaem sobre atividades com um nível de prestígio médio (35,1%).

Quanto à questão relativa à associação entre o género e a atividade profissional escolhida, 85,9% dos participantes responderam que a profissão escolheram poderia ser desempenhada por ambos os géneros. Apenas 14,1% responderam que era uma atividade associada apenas a um dos géneros.

Posto isto, sabendo que a variável género se associou às aspirações profissionais expressas pelas crianças, procedeu-se a uma análise de conteúdo relativamente às justificações da associação entre género e profissão (Tabela 1). Deste modo, surgiram quatro categorias: o interesse, a competência, a aprendizagem por observação, a natureza da atividade, a equidade e o estereótipo de género. As mesmas foram

conceitualizadas tendo como suporte a teoria sociocognitiva (Bandura, 1986; Lent, Brown & Hackett, 1994), a teoria da circunscrição de compromisso (Gottfredson, 1981) e por outros estudos realizados (Deus, 2010; Laranjeira, 2015). Considerando os participantes que responderam afirmativamente à questão, constata-se que a equidade foi o critério mais utilizado (44,1%), seguido da aprendizagem por observação (22,9%) e da competência (17,8), o interesse (8,1%), a natureza da atividade (5,9%) e a conjugação do interesse e competência (0,8%).

Por outro lado, as crianças que referiram que a profissão escolhida se associa a um dos géneros, utilizaram predominantemente os estereótipos de género como motivo (73,3%), seguido da natureza da atividade (15,8%). Já a competência e a aprendizagem por observação foram as razões menos mencionadas (5,3%).

Tabela 1

Categorias justificativas da associação e não associação da profissão ao gênero

Categorias	Profissão desempenhada por ambos os gêneros				Profissão associada a um gênero			
	Masc (%)	Fem (%)	Total (%)	Exemplo	Masc (%)	Fem (%)	Total (%)	Exemplo
Interesse	60	40	8,5	<i>“porque há meninas que gostam de jogar futebol”</i>				
Competência	61,9	38,1	17,8	<i>“porque as meninas também sabem jogar”</i>	100	0	5,3	
Natureza da Atividade	42,9	57,1	5,9	<i>“porque os filmes sem uma mulher não é nada”</i>	33,3	66,7	15,8	<i>“esta profissão não pode ser feita por homens porque os homens são pilotos”</i>
Aprendizagem por observação	70,4	29,6	22,9	<i>“porque já vi as meninas a jogar à bola e porque a minha irmã também joga”</i>	100	0	5,3	<i>“porque nunca vi”</i>
Interesse e competência	100	0	0,8	<i>“porque podem gostar e podem ter jeito”</i>				
Equidade	46,2	53,8	44,1	<i>“porque cada um tem o direito de ser o que quiser”</i>				
Estereótipo de gênero					64,3	35,7	73,7	<i>“porque as meninas são menos resistentes que os rapazes”</i>
Total	55,9	44,9	100		52,6	47,4	100	

Nota: Masc – Masculino; Fem – Feminino

1.7. Aspirações rejeitadas pelas crianças

De uma maneira geral, as atividades profissionais que os participantes eliminaram são predominantemente do tipo Realista (e.g. cantoneiro), com 57,1%), seguido do tipo Investigativo (e.g. veterinário), com 20,2%, do tipo Social (e.g. professor) com 10,7% e

as Artísticas (e.g. bailarino), do tipo Convencional (e.g. bibliotecário), com 1,2%, e Empreendedor (e.g. gestor de recursos humanos), com 0,6% (Anexo D).

1.8. Distribuição das aspirações rejeitadas pela variável sexo

Foi analisada a distribuição das rejeições profissionais pela variável sexo através de uma tabela de contingência e a associação não é significativa.

1.9. Razões das rejeições aspiracionais

Os motivos para as rejeições aspiracionais relativamente aos tipos RIASEC foram justificados pela variável género e pelo prestígio. As profissões excluídas estão associadas ao género masculino (52,4%) e a um nível de prestígio médio (38,1%).

2. Inventário de Atividades para Crianças Revisto

2.1. Análise dos itens

Em geral, as respostas dadas aos itens que incluem esta medida parecem ter uma distribuição normal, à exceção dos itens 2, 3, 4, 9, 16, 20, 21, 22 e 23 (Anexo E). Os itens 2 (i.e. “Compreender como as coisas funcionam”) e 3 (i.e. “Desenhar”) revelam uma distribuição mais concentrada nos pontos mais altos da escala relativamente aos interesses. Por outro lado, os itens 4 (i.e. “Conversar com os amigos”), 9 (i.e. “Ouvir música”), 20 (i.e. “Observar coisas ao microscópio”), 21 (i.e. “Brincar com barro ou plasticina”) e 23 (i.e. “Organizar jogos para os outros jogarem”) apresentam pouca variabilidade de resposta. Este facto pode estar relacionado com a natureza das atividades nas quais a generalidade das crianças apresentam elevado interesse e perceção de competência. Por fim, os itens 16 (i.e. “Ajudar os outros a sentirem-se bem”) e 22 (i.e. “Ajudar pessoas doentes”) mostram pouca variabilidade de resposta, estando as mesmas concentradas na parte superior da escala. Esta situação pode dever-

se ao facto de as crianças responderem de acordo com o que é socialmente aceitável, estando em concordância com a desejabilidade social.

2.1.1. Análise em componentes principais

2.1.1.1. Escalas de interesses.

Foi realizada uma análise em componentes principais com rotação Varimax, de que resultaram 10 componentes, de acordo com o critério de Kaiser, explicativos de cerca de 63% da variância. Optou-se por restringir a análise a apenas 7 componentes com base no gráfico de escarpa (Anexo F), em que se observam 3 componentes com pouco declive. As setes componentes explicam cerca de 52% da variância. A validade da análise é aceitável, tendo um valor de KMO de 0,78, apesar de os itens 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 21, 28 e 29 apresentarem uma fração de variância explicada pelos fatores comuns (i.e. comunalidades) inferiores a 0,50. Para composição dos fatores, considerou-se um item pertencente ao mesmo quando possuidor de uma carga fatorial superior a $|0,3|$ (Anexo G).

O fator I explica 19,4% da variância e contém cinco itens da subescala convencional e um pertencente à subescala realista. O fator II corresponde a 9,1% da variância total e engloba cinco itens da subescala social e dois da subescala artístico. O fator III explica 6,1% da variância, sendo composto por três itens da subescala investigativo, dois da subescala realista e um pertencente à subescala artístico. O fator IV corresponde a 5,5% da variância total e é definido por dois itens da subescala realista, um item associado às atividades de género masculino e, ainda, outro associado a atividades de género feminino, correlacionado de forma inversa. O fator V explica 4,4% da variância e contém quatro itens pertencentes à subescala empreendedor. O fator VI corresponde a 4,1% da variância total, agregando dois itens da subescala artístico. E, por fim, o fator

VII explica 3,8% da variância e contém dois itens da subescala investigativo e um item da subescala empreendedor.

2.1.1.2. Escalas de percepções de competência.

Foi novamente realizada uma análise em componentes principais, da qual resultaram 9 componentes explicativas de cerca de 60,5% da variância, considerando o critério de Kaiser. Após análise do gráfico de escarpa (Anexo H) procedeu-se, novamente, à imposição de 7 fatores, responsáveis por explicar 53,6% da variância. O valor de KMO (0,78) indica uma correlação entre os itens e validade de análise razoáveis, embora os itens 3, 4, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 26, 27 e 29 demonstrarem uma baixa fração de variância explicada pelos fatores comuns (< 0.50). Para a composição dos fatores, considerou-se um item pertencente ao mesmo quando possuidor de uma carga fatorial superior a $|0,3|$ (Anexo H).

O fator I explica 6,6% da variância e contém dois itens da subescala realista, dois itens da subescala investigativo e um pertencente à subescala social. O fator II corresponde a cerca de 2,7% da variância total e engloba três itens da subescala convencional e um da subescala investigativo. O fator III explica 1,8% da variância, sendo composto por três itens da subescala social, três itens da subescala artístico e dois pertencentes à subescala empreendedor. O fator IV corresponde a 1,7% da variância total e é definido por três itens da subescala realista, um item associado às atividades de género masculino e, ainda, outro associado a atividades de género feminino (correlacionado de forma inversa). O fator V explica 1,5% da variância e contém dois itens pertencentes à subescala artístico e dois da subescala convencional. O fator VI corresponde a cerca de 1,5% da variância total, agregando três itens da subescala

empreendedor. E, por fim, o fator VII explica cerca de 1,3% da variância e contém dois itens da subescala investigativo e um item da subescala social.

2.1.2. Precisão

A análise realizada relativamente à consistência interna (alfas de *Cronbach*) do Inventário de Atividades para Crianças Revisto traduziu-se em valores de homogeneidade que variam entre 0,51 e 0,71 para a subescala dos interesses e 0,57 e 0,71 para a subescala das competências (Tabela 2).

Tabela 2

Alfas de Cronbach: Inventário de Interesses para Crianças

Escalas	R	I	A	S	E	C
Interesses	0,60	0,51	0,61	0,68	0,57	0,71
Competências	0,66	0,57	0,61	0,67	0,61	0,71

Nota: R – Realista; I – Investigativo; A – Artístico; S – Social; E – Empreendedor; C – Convencional

A grandeza dos coeficientes alfa de Cronbach estão abaixo do limite de fidelidade considerado aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006) e são inferiores aos encontrados pelos autores da versão original e das versões portuguesas (Tracey & Ward, 1998; David & Paixão, 2009; Laranjeira, 2015). Este facto pode estar associado à idade das crianças que participaram no estudo e, conseqüentemente à consistência e diferenciação dos interesses nas crianças.

2.2. Análise das escalas

Na hierarquia das médias (Tabela 3), verifica-se que a escala do tipo social apresenta o resultado mais elevado ao nível dos interesses ($M = 21,90$) e, por sua vez, a

escala do tipo artístico mostra os resultados mais elevados ao nível da perceção de competência ($M = 21,45$). Por outro lado, as escalas do tipo realista apresentam as médias mais baixas, tendo como grandezas 17,74 para interesses e 17,40 para competência percebida. Através dos indicadores de assimetria e achatamento constata-se que as respostas em todas as subescalas apresentam uma distribuição próxima à normal, excetuando a subescala artística e social. Este facto provavelmente ocorre em virtude de as atividades preferidas de tempos livres das crianças, geralmente, estarem associadas à natureza artística e social.

Tabela 3

Análise das subescalas do Inventário de Atividades para Crianças

Subescalas	Interesses						Competências					
	Mín	Máx	M	DP	Assimetria	Curtose	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
Realista	6	25	17,74	4,01	-0,36	0,07	8	25	17,40	4,30	0,03	-0,81
Investigativo	9	25	20,19	3,48	-0,90	0,75	9	25	20,28	3,51	-0,60	-0,08
Artístico	5	25	21,81	3,09	-1,57	4,42	10	25	21,45	3,25	-0,70	-0,21
Social	5	25	21,90	3,22	-1,63	3,93	11	25	21,06	3,47	-0,78	-0,07
Empreendedor	5	25	19,11	3,85	-0,65	0,35	7	25	19,15	4,05	-0,56	-0,17
Convencional	5	25	19,46	4,30	-0,88	0,55	5	25	19,55	4,16	-0,99	1,44

Nota: Min – Mínimo; Máx – Máximo; M - Média; DP – Desvio-padrão

2.2.1. Diferenças grupais nos resultados do Inventário de Atividades para Crianças

2.2.1.1. Diferenças entre médias pela variável sexo

No sentido de analisar os resultados médios realizou-se o teste t de *Student* para amostras independentes (Anexo I). Relativamente aos interesses (Tabela 4), as médias são significativamente superiores para o sexo masculino no tipo Realista ($p < 0.001$),

enquanto as raparigas apresentam médias superiores nos interesses do tipo Artístico ($p < 0.001$) e Social ($p < 0.05$).

Tabela 4

Diferenças médias relativamente aos interesses por sexo masculino e feminino

Escalas	Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
R	19,15	3,41	15,69	3,94	6,33	< 0.001
I	20,31	3,33	20,03	3,70	0,55	0.584
A	20,87	3,44	23,14	1,82	-5,82	< 0.001
S	21,47	3,42	22,50	2,81	-2,16	0.032
E	19,50	3,86	18,55	3,79	1,65	0.100
C	19,32	4,47	19,66	4,07	-0,52	0,602

Nota: R – Realista; I – Investigativo; A – Artístico; S – Social; E – Empreendedor; C – Convencional; M = Média; DP – Desvio-padrão

Quanto aos resultados médios das competências (Tabela 5), as diferenças são favoráveis aos rapazes nos tipos Realista ($p < 0.001$) e Investigativo ($p < 0.05$) e favoráveis às raparigas no tipo Artístico ($t = -3,50$; $p = 0.001$).

Tabela 5

Diferenças médias relativamente às competências por sexo masculino e feminino

Escala	Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
R	18,89	3,94	15,36	3,92	5,92	< 0.001
I	20,83	3,16	19,53	3,83	2,50	0.013
A	20,74	3,39	22,41	2,81	-3,50	0.001
S	20,79	3,34	21,42	3,74	-1,21	0.228
E	19,47	3,94	18,71	4,19	1,24	0.217
C	19,44	4,43	19,71	3,78	-0,42	0.676

Nota: R – Realista; I – Investigativo; A – Artístico; S – Social; E – Empreendedor; C – Convencional; M = Média; DP – Desvio-padrão

3. Análise dos resultados – Questionário de Estilos e Dimensões Parentais

3.1. Análise dos itens

No Questionário de Estilos e Dimensões Parentais, os itens na sua generalidade tendem a apresentar uma distribuição normal, à exceção dos itens 27 (i.e. “Tenho momentos especiais e calorosos com o meu filho”) e 28 (i.e. “Castigo o(a) meu/minha filho(a) colocando-o(a) algures sozinho(a) com poucas ou nenhuma explicação”). Estes apresentam pouca variabilidade de resposta, tendo o item 27 maior concentração na parte superior da escala (M = 4,5) e o item 28 na parte inferior da mesma (M = 1,2).

3.1.1. Análise em componentes principais

Procedeu-se à análise em componentes principais com rotação Varimax, surgindo um total de 10 fatores que, segundo o critério de Kaiser, explicam cerca de 67% da variância. Seguiu-se uma solução imposta de 6 fatores, com base no gráfico de escarpa

(Anexo J), que explicam cerca de 53% da variância. O valor de KMO (0,71) é indicador de uma razoável correlação entre os itens. Contudo, os itens 3, 4, 7, 10, 14, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 28 e 30 demonstram uma baixa fração de variância explicada pelos fatores comuns (< 0.5). Na definição dos factores foi seguido o critério das cargas factoriais serem superiores a $|0,3|$ (Anexo K).

O fator I explica 19,6% da variância e é composto por 11 itens da subescala democrático, que é composta pelos itens 1, 5, 7, 9, 11, 14, 21, 25, 27, 29 e 31. O fator II corresponde a 11,7% da variância total e contém sete itens da subescala autoritário, e inclui os itens 10, 13, 16, 23, 26, 28 e 30. O fator III explica 6,5% da variância e engloba quatro itens da subescala autoritário, composta pelos itens 2, 6, 19 e 32, e ainda um item da subescala permissivo, o item 8. O fator IV corresponde a 5,8% da variância total e é definido por três itens da subescala permissivo, que inclui os itens 17, 20 e 24, e um item da subescala autoritário, o item 4. O fator V explica 4,5% da variância e contém três itens da subescala democrático, composta pelos itens 12, 18 e 22. Por fim, o fator VI corresponde a 4,3% da variância total, agregando um item da subescala democrático, o item 3, e um item subescala permissivo, o item 15.

3.1.2. Precisão

A Tabela 6 apresenta os coeficientes alfas de *Cronbach*, cujas grandezas são bastante aceitáveis para as subescalas democrático ($\alpha = 0,84$) e autoritário ($\alpha = 0,74$), e inferior para a subescala permissivo ($\alpha = 0,58$). Este último coeficiente poderá ser explicado pelo reduzido número de itens desta dimensão (i.e. 5 itens). De uma maneira geral, as grandezas dos coeficientes são comparáveis, embora inferiores, aos encontrados por Miguel, Valentim e Carugati (2009). Deste modo, é possível constatar que se trata de um instrumento com boas potencialidades de medida relativamente aos estilos parentais.

Tabela 6

Alfas de Cronbach. Questionário de Estilos e Dimensões Parentais

Subescalas	Democrático	Autoritário	Permissivo
α	0,84	0,74	0,58

3.2. Análise das escalas

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos resultados das escalas, observando-se indicadores de variabilidade dos resultados, quer na amplitude quer nos desvios – padrão.

Tabela 7

Análise das subescalas do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais

Escalas	Min	Máx	M	DP	Assimetria	Curtose
Democrático	3	5	4,32	0,45	-0,81	0,20
Autoritário	1	3	2,24	0,53	0,35	-0,54
Permissivo	1	3	2,23	0,61	-0,25	-0,67

Nota: Min – Mínimo; Máx – Máximo; M - Média; DP – Desvio-padrão

3.2.1. Diferenças grupais nos resultados do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais

3.2.1.1. Diferenças entre médias pela variável sexo

Relativamente aos estilos parentais não foram encontradas diferenças significativas nas médias pela variável sexo. Esta amostra dos pais é constituída por 83,5% de mães-encarregadas de educação, o que pode ter implicações nos resultados. Também foi analisado o efeito da variável sexo dos educandos nos resultados, não se registando

diferenças estatisticamente significativas. Através destes resultados pode-se inferir que os padrões educacionais destas famílias são independentes do sexo da criança.

4. Regressões

Foram efetuadas regressões múltiplas lineares, considerando como variáveis dependentes os seis tipos de interesses e como variáveis independentes o sexo da criança e do educador, as disciplinas preferidas, os estilos parentais, as aspirações dos pais e a competência diretamente relacionada com o tipo de interesses (Anexo L).

O modelo de regressão é significativo para os **interesses de tipo Realista** [($F(9, 30) = 9,50; p < 0.001; R^2 = 0,69$)] e evidencia como fatores explicativos o sexo da criança ($\beta = 0.39; p > 0.01$) e a competência realista ($\beta = 0.55; p > 0.001$). O sexo funciona como variável moderadora da relação entre aspirações dos pais para a criança e os interesses realistas.

O modelo de regressão é significativo para os **interesses de tipo Investigativo** [($F(8, 13) = 5,12 p < 0.01; R^2 = 0,76$)] e evidencia como fatores explicativos a competência investigativa ($\beta = 0.76; p > 0.001$), e ainda o estilo parental democrático com correlação parcial de -0,47, apesar do significado estatístico se situar em $p < 0.08$.

O modelo de regressão é significativo para os **interesses de tipo Artístico** [($F(8, 32) = 8,78 p < 0.001; R^2 = 0,69$)] e evidencia como fator explicativo a competência artística ($\beta = 0.78; p > 0.05$).

O modelo de regressão é significativo para os **interesses de tipo Social** [($F(8, 13) = 5,32 p < 0.001; R^2 = 0,77$)] e evidencia como fator explicativo a competência social ($\beta = 0.86; p > 0.001$).

O modelo de regressão é significativo para **os interesses de tipo Empreendedor** [($F(8, 13) = 5,47$ $p < 0.01$; $R^2 = 0,75$)] e evidencia como fator explicativo a competência empreendedor ($\beta = 0.76$; $p > 0.001$).

O modelo de regressão é significativo para **os interesses de tipo Convencional** [($F(8, 13) = 4,03$ $p < 0.001$; $R^2 = 0,71$)] e evidencia como fator explicativo a competência convencional ($\beta = 0.88$; $p > 0.001$).

Para **as competências Realistas** o modelo é igualmente significativo [($F(6, 34) = 3,28$; $p < 0.05$; $R^2 = 0,37$)] e evidencia como fator explicativo o sexo da criança ($\beta = -.42$; $p > 0.01$). Tal como nos interesses, o sexo funciona como variável moderadora da relação entre aspirações dos pais para a criança e as competências realistas.

Nos restantes tipos de competência, os modelos da regressão não são significativos.

4.1. Aspirações

Foi, ainda, efetuada, uma regressão linear para explicar as **aspirações da criança** (variável dependente) face às variáveis independentes do sexo da criança e dos pais, escolaridade dos pais, aspirações dos pais para a criança, disciplinas preferidas pela criança e o nível de competência percecionado pela criança nos seis tipos RIASEC e estilos de parentalidade (Anexo L).

O modelo de regressão é significativo [($F(15,5) = 6,13$; $p < 0.05$; $R^2 = 0,94$)] e evidencia como fatores explicativos das aspirações: o sexo da criança ($\beta = 1.01$; $p > 0.01$), disciplinas preferidas ($\beta = 0,53$; $p > 0.05$), perceção de competência social ($\beta = 0.62$; $p > 0.05$) e perceção de competência empreendedora ($\beta = 0.59$; $p > 0.05$).

4.2. Preferências por disciplina

A título exploratório foi efetuada uma regressão linear para explicar **as preferências por disciplinas** da criança (variável dependente) face às variáveis independentes do sexo da criança, aspirações da criança, competência percebida pela criança nos seis tipos RIASEC e os estilos de parentalidade (Anexo L).

O modelo de regressão é marginalmente significativo [$F(15,5) = 6,13; p < 0.05; R^2 = 0,94$] e evidencia como fatores explicativos das preferências escolares da criança: o sexo da criança ($\beta = 0,83; p > 0.05$), as aspirações da criança ($\beta = 0,66; p > 0.05$), percepção de competência realista ($\beta = 0,56; p > 0.05$), percepção de competência artística ($\beta = 0,63; p > 0.01$) e o estilo de parentalidade democrático ($\beta = 0,39; p > 0.05$).

Conclusões

A presente investigação, apoiada na Teoria da Circunscrição e Compromisso (Gottfredson, 1981), na Teoria Social Cognitiva da Carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994) e no Modelo Tipológico de Estilos Parentais (Baumrind, 1967, 1971) analisa a influência dos estilos parentais na formação do autoconceito vocacional, nomeadamente, ao nível das aspirações, interesses e perceções de competência em crianças do 1º ciclo. Para além disso, procura analisar também o papel do género e do prestígio na formação do mapa cognitivo das crianças.

Relativamente aos instrumentos, constatou-se que as adaptações das duas medidas para a população portuguesa apresentaram indicadores positivos e razoáveis ao nível metrológico. Nesta amostra, os indicadores da estrutura e da homogeneidade no Inventário de Atividades para Crianças (ICA-R) replicam os dados anteriores (Laranjeira, 2014) e confirmam as potencialidades da medida para avaliar os interesses e as crenças de capacidade na infância. Também o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais revelou, nesta amostra, ser uma medida adequada relativamente aos estilos parentais, embora a subescala do estilo Permissivo possa ser aperfeiçoada, em estudos posteriores.

Quanto aos resultados obtidos ao nível das aspirações, verifica-se que existe uma forte influência do género nos projetos das crianças. Neste sentido, os rapazes tendem a preferir atividades profissionais do tipo Realista, percecionando-se também como mais competentes neste tipo de atividades. Por outro lado, as raparigas selecionam profissões do tipo Artístico e Social e demonstram uma perceção de competência mais elevada em atividades artísticas. Estes resultados confirmam parte de algumas das hipóteses estabelecidas inicialmente, tais como o facto de as profissões escolhidas se encontrarem associadas ao género e os rapazes sentirem-se com maior competência e preferirem

atividades do tipo Realista, enquanto as raparigas privilegiam profissões do tipo Artístico e Social. Este facto é corroborado pela teoria de Gottfredson (1981, 1996, 2006), em que é reconhecido o papel do género enquanto elemento central e limitador das escolhas de carreira, nomeadamente no estádio – Orientação para os Papéis Sexuais - em que estas crianças se encontram. Para além disso, em investigações realizadas pela mesma autora, concluiu-se que as atividades do tipo Realista eram perçecionadas pelos jovens como pertencentes ao sexo masculino, enquanto as relacionadas com o tipo Social encontraram-se associadas ao sexo feminino. Esta ideia sugere que a formação do autoconceito vocacional tendo por base a distinção entre os géneros se inicia muito precocemente (Laranjeira, 2015). Posto isto, torna-se de suma importância desenvolver intervenções que possam atenuar as diferenças de género nestas idades, favorecendo uma exploração livre de eliminações precoces relativamente ao desenvolvimento de interesses e alternativas de carreira.

No mesmo sentido, os resultados evidenciam uma influência, ainda que moderada, do género nas aspirações dos pais em relação aos seus filhos, corroborando uma das hipóteses formuladas. Deste modo, constatou-se que quando o filho é do sexo masculino, de uma maneira geral, os pais tenderam a escolher ocupações do tipo Realista, Artístico e Empreendedor. Enquanto que, para o sexo feminino, selecionaram atividades do tipo Social. É de referir que o facto de a amostra, que respondeu a esta questão, ser reduzida poderá ter trazido resultados pouco consistentes. Contudo, é de salientar que a maior parte dos pais inquiridos escolheu profissões associadas ao tipo Investigativo (e.g. médico), estando o mesmo associado a um nível de prestígio mais elevado. Posto isto, poderia dizer-se que para os pais o fator determinante na escolha de uma profissão para os filhos seria o prestígio, tendencialmente, elevado. De salientar que a maioria dos pais deseja um curso superior para os filhos, corroborando a hipótese

de que os pais sobrepõe o prestígio ao género, apesar deste factor estar presente no mapa cognitivo dos pais, tal como nos filhos.

Ainda, relativamente às aspirações das crianças, verificou-se que a disciplina preferida e o género influenciam o tipo de atividades profissionais escolhidas pelas mesmas. Para além disso, o sentimento de competência face a atividades que envolvem o contacto interpessoal, quer seja através da persuasão ou de uma relação de ajuda, parece estar relacionado com o tipo de profissões que as crianças escolhem. Nas aspirações, maioritariamente as crianças elegem atividades voltadas para o contacto com os outros (e.g. médico, professor, etc.).

Relativamente às disciplinas preferidas, mais uma vez as duas hipóteses formuladas não foram corroboradas. Assumiu-se que os rapazes prefeririam a disciplina de matemática e de estudo do meio e as raparigas a língua portuguesa. Constatou-se que a matemática foi a mais escolhida pelos rapazes, enquanto o estudo do meio e a língua portuguesa constituem as disciplinas preferidas das raparigas.

Para além disso, verificou-se que o género e as aspirações das crianças são preditoras da escolha da disciplina preferida. Este facto é corroborado pela ideia de que as disciplinas mais ligadas às ciências e à matemática associam-se ao sexo masculino, enquanto a língua portuguesa se associa às raparigas. Também o pressuposto de que os diferentes tipos de interesses e competências RIASEC podem ter por base a preferência por determinadas disciplinas é confirmado. Para além disso, a perceção das competências realista e artística e um estilo de parentalidade democrático parecem ser preditores da escolha da disciplina preferida. Este dado pode indicar que a orientação educacional orientada para a liberdade, o afeto e exigência pode proporcionar um ambiente propício à motivação escolar, conjuntamente com o exercício de competências técnicas, físicas e artísticas.

Outro dos resultados obtidos prende-se com a associação entre o tipo de interesses e as perceções de competência com base na tipologia RIASEC. Tal como havia sido previsto, a perceção de competência é preditora de todos os tipos de interesse. Deste modo, existe uma relação significativa entre o interesse e a competência percebida do tipo Realista, o interesse e a competência percebida do tipo Investigativo, o interesse e a competência percebida do tipo Artístico, o interesse e a competência percebida do tipo Social, o interesse e a competência percebida do tipo Empreendedor e o interesse e a competência percebida do tipo Convencional. Este facto corrobora a Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent, Brown & Hackett, 1996), que defende que os interesses se desenvolvem em função das crenças de autoeficácia. Ou seja, os resultados poderão sugerir que, tendencialmente, quando uma criança se sente competente numa determinada atividade, o interesse pela mesma tende a aumentar. O mesmo ocorre de forma inversa, sendo que se a criança se percecionou com uma baixa competência numa atividade, o interesse pela mesma tende a diminuir. Segundo os autores, o interesse numa determinada atividade é mantido quando a criança se perceciona como competente e quando prevê poder vir a ter resultados positivos a partir do seu desempenho na mesma. Para além disso, verificou-se que o género da criança é preditor dos interesses e da perceção de competência das atividades do tipo Realista, sendo este facto corroborado pela teoria de Gottfredson (2005), que preconiza que os interesses do tipo Realista são percecionados pelas crianças como pertencentes ao sexo masculino.

A hipótese referente à associação entre o sexo dos pais e os interesses e competências da criança não se constatou. Neste sentido, é importante que tanto os professores como os pais, considerados fontes de informação privilegiada para as crianças, forneçam um *feedback* positivo e construtivo, no sentido de encaminhar a criança em direção a

determinadas áreas, que poderão associar-se a futuras escolhas de carreira, livres de estereótipos de género.

Relativamente à última hipótese, que se prendia com o facto de o estilo de parentalidade ser preditor dos interesses e das crenças de capacidade, tal apenas ocorreu num dos tipos. Deste modo, verificou-se que o estilo democrático tende a associar-se aos interesses investigativo. Este resultado pode estar relacionado com a orientação educativa da responsividade com padrão estruturado de exigência afetuosa hipoteticamente favorecer o florescimento da componente lúdica, criativa e organizada da investigação. Esta é uma hipótese deve ser explorada em futuras investigações.

Os resultados obtidos nesta investigação poderão, por um lado, ser relevantes para a conceção teórica das influencias da família na formação do autoconceito vocacional, e, por outro lado, servirem de reflexão para a implementação de intervenções ao nível do ensino básico, com a inclusão dos vários agentes educativos, tais como os pais e os professores. Em primeiro lugar, verificou-se que as crianças tendem a circunscrever as suas opções vocacionais em termos do género, comprometendo assim o nível de interesse e perceção de competências nas diversas áreas. Deste modo, é necessário fornecer à criança experiências de informação e contacto com as várias atividades, dando exemplos de casos reais que vão contra os estereótipos de género, no sentido em que permita à criança perceber do que realmente gosta sem estar circunscrita pelo género. Por outro lado, existe uma necessidade de consciencializar os pais para as questões da identidade de género na formação dos interesses, sendo que os mesmos assumem o papel de reguladores da informação exposta às crianças. Por exemplo, os pais exercem controlo sobre quanto tempo a criança pode despender numa determinada atividade de interesse, respondem a perguntas colocadas pela mesma e podem fornecer momentos de contacto com várias atividades que podem apoiar o interesse crescente da

criança (Leibham, Alexander & Johnson, 2013). Deste modo, as crenças e atitudes dos pais face a determinadas áreas vocacionais e as expectativas que projetam acerca da carreira futura do seu filho poderão ter grande influência no percurso vocacional do mesmo.

Relativamente às limitações da presente investigação, existem alguns aspetos a nomear. O primeiro refere-se ao facto de ter sido utilizado o mesmo instrumento para avaliar interesses e crenças de capacidade, o que poderá ter, de alguma forma, contaminado as respostas das crianças na segunda parte do questionário com base na primeira. O segundo diz respeito ao facto de o ICA-R ser longo e utilizar uma linguagem complexa ao nível do 2º ano de escolaridade, podendo as respostas das crianças terem sofrido algum enviesamento devido ao cansaço, por exemplo. E, por fim, a amostra deveria ser de maior dimensão, no sentido de possibilitar obter resultados e análises mais ricas, principalmente ao nível dos estilos de parentalidade, podendo ser mais facilmente generalizáveis.

Para investigações futuras seria interessante a realização de um estudo longitudinal, no qual se poderia refletir, estruturar e aplicar um programa de intervenção, com o objetivo de atenuar os estereótipos de género e fomentar um maior conhecimento das profissões no decorrer da carreira. No sentido de tornar a intervenção mais eficaz, esta deveria incluir atividades que apelassem à reflexão pessoal, envolvimento através de exercícios escritos, auxiliar na construção de uma rede de suporte, *feedback* individualizado, informação sobre o mundo do trabalho e contactar com modelos com comportamentos eficazes ao nível da carreira (Brown & Ryan Krane, 2000).

Referências

- Allport, G. W. (1946). Effect: A secondary principle of learning. *Psychological Review*, 53, 335–347.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood*. New York: Vintage Books.
- Bradley, R. & Corwyn, R. (1999). Parenting. In C. Tamis-LaMonda & L. Balter (Eds), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 339-362). NY: Garland.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2).
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development Journal*, 72 (1), 187-206.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control* (5^a ed.). New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (5), pp. 1-43. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation, *Psychological Review*, 106(4), 676-713.

- Campos, D. & Cruz, O. (2011). *Questionário de estilos parentais (QEP) revisitado*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Ibero-Americano de Avaliação Psicológica, Lisboa, Portugal.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2009). Interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico. *Psychologica*, 51, 73-92.
- Deus, M. H. (2010). *Desenvolvimento vocacional na infância. Um estudo exploratório com crianças do 4º Ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and achievement patterns: An expectancy value perspective. In J. M. Reinisch, L. A. Rosenblum, & S. A. Sanders (Eds.), *Masculinity/femininity: Basic perspectives* (pp. 240–280). New York: Oxford University Press.
- Ferreira, I. A. (2004). *Aspirações e auto-eficácia académica: influência das expectativas de pais e professores e da coesão entre pares*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Figueiredo, M. A. (2013). *Auto-conceito vocacional na infância: Papel do género e da cultura* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University.

- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations [Monograph]. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, & L. Brooks, (Eds.), *Career choice and development* (3^a ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.
- Gottfredson, L. S. (2006). Circumscription and compromise. In J. H. Greenhaus (Ed.), *Encyclopedia of Career Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grusec, J. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 5 – Practical issues in parenting, pp.143-167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansen, J. C. (1984). The measurement of vocational interests: Issues and future directions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99–136). New York: Wiley.
- Holden, G. & Miller, P. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' childrearing. *Psychological Bulletin*, 125, 223-254.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3^aed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kuczynski, L. & Grusec, J. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and the*

- internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 399-414). New York: Wiley.
- Leibham, M. B., Alexander, J. M. & Johnson, K. E. (2013). Science Interests in Preschool Boys and Girls: Relations to Later Self-Concept and Science Achievement. *Science Education*, 97, 574-593.
- Laranjeira, M. (2015). A formação do autoconceito vocacional em contexto académico e social (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associate (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Tracey, T. J. G., Brown, S. D., Soresi, S. & Nota, L. (2006). Development of interests and competency beliefs in Italian adolescents: An exploration of circumplex structure and bidirectional relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 181-191.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, L. M., & Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895-930.

- Lopes, A. (2010). *Projetos vocacionais, crenças de Auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lopes, A. R. & Teixeira, M. O. (2012). Objetivos vocacionais, auto-eficácia e sucesso escolar. Relato de pesquisa em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 7-14.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4. Socialization, personality and social development, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). Questionário de estilos e dimensões parentais versão reduzida: adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire short form. *Psychologica* (51), 169-188.
- National Center for O*NET Development. (2016). O*NET OnLine. Retirado de <http://www.onetonline.org/>
- Richards, E. (1926). Practical aspects of parental love. *Mental Hygiene*, 10, 225-241.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques* (Vol. 3. Instruments and index, pp. 319-321). Thousand Oaks: Sage.
- Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Savickas, M. L. (1999). The psychology of interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black.

- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149–205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sears, R., Maccoby, E. & Levin, H. (1957). *Patterns of childrearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Seligman, L. (1994). Early Adolescence: Years of Growth and Searching. In *Development career counseling and assessment* (pp. 302-357). London: Sage.
- Smetana, J. (1994). Parental styles and beliefs about parental authority. *New Directions for Child Development*, 66, 21-36.
- Strong, E. K. Jr. (1955). *Vocational interests 18 years after college*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon & Schuster.
- Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 135–158). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Teixeira, M.O. (2014, Abril). *Infância: Tempo de crescer, sonhar e aprender*. Comunicação apresentada na conferência Psicólogos nas Escolas: Desafios para a Intervenção e Investigação, Coimbra.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3(1), 1-12.
- Teixeira, M.O. & Ferreira, I. (Julho, 2016). Influência dos pais, dos professores e dos pares nas crenças de auto-eficácia, no desempenho e no nível de aspiração. Um estudo exploratório com alunos do 9º ano. *Comunicação no IX Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Algarve. Faro

- Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K., & McClellan, N. C. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *Career Development Quarterly*, *43*, 307–322.
- Teti, D. & Candelaria, M. (2002). Parenting competence. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Volume 4: Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 149-180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tracey, T. G. & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, *45*(3), 290-303.
- Tracey, T. G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth- to eighth-grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, *49*(2), 148-163.
doi:10.1037/0022-0167.49.2.148
- Werts, C. E. & Watley, D. J. (1971). Paternal influence on talent development. *Journal of Counseling Psychology*, *19*(5), 367-373.
- Way, W.L. & Rossmann, M. M. (1996). *Learning to work: How parents nurture the transition from school to work. Family matters in school to work transition*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Educational.

Anexos

Anexo A - Distribuição da aspiração, teste qui-quadrado, coeficiente V de Cramer e
tabela de contingência entre o sexo e a aspiração

Codificação da Aspiração

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Realista	82	43,6	44,3	44,3
	Investigativo	30	16,0	16,2	60,5
	Artístico	28	14,9	15,1	75,7
	Social	42	22,3	22,7	98,4
	Empreendedor	3	1,6	1,6	100,0
	Total	185	98,4	100,0	
Ausente	Sistema	3	1,6		
Total		188	100,0		

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	78,682 ^a	4	,000
Nº de Casos Válidos	185		

a. 2 células (20,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,26.

Medidas Simétricas

		Valor	Erro Padronizado Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,652			,000
	V de Cramer	,652			,000
Nº de Casos Válidos		185			

a. Não assumindo a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabulação cruzada Codificação da Aspiração * Sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Codificação da Aspiração	Realista	Contagem	73	9	82
		Contagem Esperada	47,4	34,6	82,0
		% em Codificação da Profissão	89,0%	11,0%	100,0%
		% do Total	39,5%	4,9%	44,3%
	Investigativo	Contagem	18	12	30
		Contagem Esperada	17,4	12,6	30,0
		% em Codificação da Profissão	60,0%	40,0%	100,0%
		% do Total	9,7%	6,5%	16,2%
	Artístico	Contagem	10	18	28
		Contagem Esperada	16,2	11,8	28,0
		% em Codificação da Profissão	35,7%	64,3%	100,0%
		% do Total	5,4%	9,7%	15,1%
	Social	Contagem	4	38	42
		Contagem Esperada	24,3	17,7	42,0
		% em Codificação da Profissão	9,5%	90,5%	100,0%
		% do Total	2,2%	20,5%	22,7%
	Empreendedor	Contagem	2	1	3
		Contagem Esperada	1,7	1,3	3,0
		% em Codificação da Profissão	66,7%	33,3%	100,0%
		% do Total	1,1%	0,5%	1,6%
Total	Contagem	107	78	185	
	Contagem Esperada	107,0	78,0	185,0	
	% em Codificação da Profissão	57,8%	42,2%	100,0%	
	% do Total	57,8%	42,2%	100,0%	

Anexo B – Distribuição da aspiração (escolaridade) dos pais, teste qui-quadrado, coeficiente *V* de Cramer e tabela de contingência entre o sexo e a aspiração (escolaridade) dos pais

Que nível de escolaridade gostaria que o seu filho atingisse?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Curso profissionalizante	7	3,7	5,9	5,9
	Curso superior	111	59,0	94,1	100,0
	Total	118	62,8	100,0	
Ausente	Sistema	70	37,2		
Total		188	100,0		

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	2,953 ^a	3	,399
Nº de Casos Válidos	118		

a. 2 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,73.

Medidas Simétricas

		Valor	Erro Padronizado Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,158			,399
	V de Cramer	,158			,399
Nº de Casos Válidos		118			

a. Não assumindo a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabulação cruzada Escolaridade * Sexo do filho

			Sexo do filho		Total
			Masculino	Feminino	
Escolaridade	Abaixo do 9º ano	Contagem	6	2	8
		Contagem Esperada	4,3	3,7	8,0
		% em Escolaridade	75,0%	25,0%	100,0%
		% do Total	5,1%	1,7%	6,8%
	9º ano	Contagem	7	4	11
		Contagem Esperada	5,9	5,1	11,0
		% em Escolaridade	63,6%	36,4%	100,0%
		% do Total	5,9%	3,4%	9,3%
	12º ano	Contagem	17	13	30
		Contagem Esperada	16,0	14,0	30,0
		% em Escolaridade	56,7%	43,3%	100,0%
		% do Total	14,4%	11,0%	25,4%
	Curso superior	Contagem	33	36	69
		Contagem Esperada	36,8	32,2	69,0
		% em Escolaridade	47,8%	52,2%	100,0%
		% do Total	28,0%	30,5%	58,5%
Total	Contagem	63	55	118	
	Contagem Esperada	63,0	55,0	118,0	
	% em Escolaridade	53,4%	46,6%	100,0%	
	% do Total	53,4%	46,6%	100,0%	

Anexo C - Distribuição da aspiração dos pais, teste qui-quadrado, coeficiente V de Cramer e tabela de contingência entre o sexo e a aspiração dos pais

Codificação da profissão escolhida

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Realista	8	4,3	13,3	13,3
	Investigativo	36	19,1	60,0	73,3
	Artístico	3	1,6	5,0	78,3
	Social	7	3,7	11,7	90,0
	Empreendedor	5	2,7	8,3	98,3
	Convencional	1	,5	1,7	100,0
	Total	60	31,9	100,0	
Ausente	Sistema	128	68,1		
Total		188	100,0		

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	12,981 ^a	5	,024
Nº de Casos Válidos	60		

a. 10 células (83,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,48.

Medidas Simétricas

		Valor	Erro Padronizado Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,465			,024
	V de Cramer	,465			,024
Nº de Casos Válidos		60			

a. Não assumindo a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabulação cruzada Codificação da profissão escolhida * Sexo do filho

			Sexo do filho		Total
			Masculino	Feminino	
Codificação da profissão escolhida	Realista	Contagem	7	1	8
		Contagem Esperada	4,1	3,9	8,0
		% em Codificação da profissão escolhida	87,5%	12,5%	100,0%
		% do Total	11,7%	1,7%	13,3%
	Investigativo	Contagem	18	18	36
		Contagem Esperada	18,6	17,4	36,0
		% em Codificação da profissão escolhida	50,0%	50,0%	100,0%
		% do Total	30,0%	30,0%	60,0%
	Artístico	Contagem	2	1	3
		Contagem Esperada	1,6	1,5	3,0
		% em Codificação da profissão escolhida	66,7%	33,3%	100,0%
		% do Total	3,3%	1,7%	5,0%
	Social	Contagem	0	7	7
		Contagem Esperada	3,6	3,4	7,0
		% em Codificação da profissão escolhida	0,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,0%	11,7%	11,7%
	Empreendedor	Contagem	3	2	5
		Contagem Esperada	2,6	2,4	5,0
		% em Codificação da profissão escolhida	60,0%	40,0%	100,0%
		% do Total	5,0%	3,3%	8,3%
Convencional	Contagem	1	0	1	
	Contagem Esperada	,5	,5	1,0	
	% em Codificação da profissão escolhida	100,0%	0,0%	100,0%	
	% do Total	1,7%	0,0%	1,7%	
Total	Contagem	31	29	60	
	Contagem Esperada	31,0	29,0	60,0	
	% em Codificação da profissão escolhida	51,7%	48,3%	100,0%	
	% do Total	51,7%	48,3%	100,0%	

Anexo D – Distribuição da aspiração rejeitada, teste qui-quadrado, coeficiente V de Cramer e tabela de contingência entre o sexo e a aspiração rejeitada

Codificação da aspiração rejeitada

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Realista	96	51,1	57,1	57,1
	Investigativo	34	18,1	20,2	77,4
	Artístico	17	9,0	10,1	87,5
	Social	18	9,6	10,7	98,2
	Empreendedor	1	,5	,6	98,8
	Convencional	2	1,1	1,2	100,0
	Total	168	89,4	100,0	
Ausente	Sistema	20	10,6		
Total		188	100,0		

Tabulação cruzada Codificação Aspiração Rejeitada * Sexo

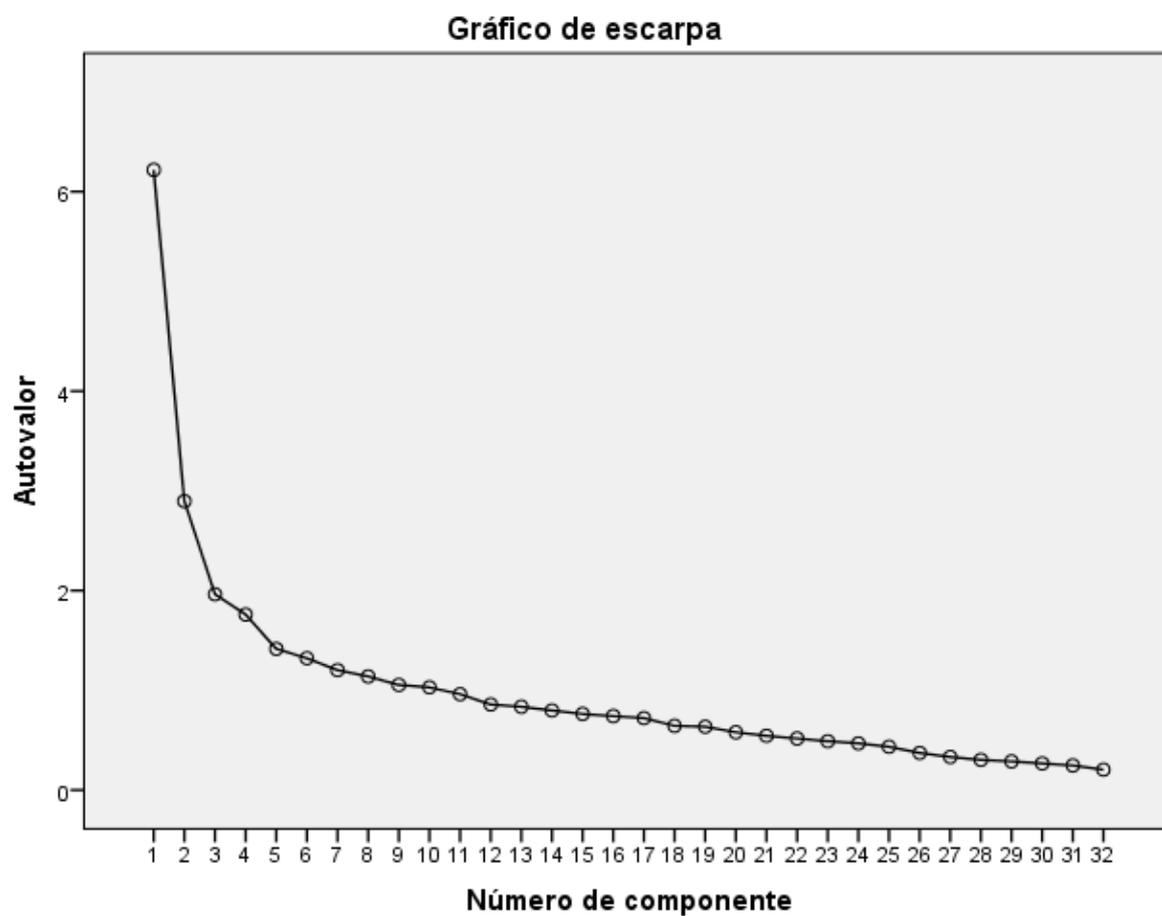
			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Codificação Aspiração Rejeitada	Realista	Contagem	56	40	96
		Contagem Esperada	55,4	40,6	96,0
		% em Codificação primeira profissão não escolhida	58,3%	41,7%	100,0%
		% do Total	33,3%	23,8%	57,1%
	Investigativo	Contagem	15	19	34
		Contagem Esperada	19,6	14,4	34,0
		% em Codificação primeira profissão não escolhida	44,1%	55,9%	100,0%
		% do Total	8,9%	11,3%	20,2%
	Artístico	Contagem	15	2	17
		Contagem Esperada	9,8	7,2	17,0
		% em Codificação primeira profissão não escolhida	88,2%	11,8%	100,0%
		% do Total	8,9%	1,2%	10,1%
	Social	Contagem	11	7	18
		Contagem Esperada	10,4	7,6	18,0
		% em Codificação primeira profissão não escolhida	61,1%	38,9%	100,0%
		% do Total	6,5%	4,2%	10,7%
	Empreendedor	Contagem	0	1	1
		Contagem Esperada	,6	,4	1,0
		% em Codificação primeira profissão não escolhida	0,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,0%	0,6%	0,6%
Convencional	Contagem	0	2	2	
	Contagem Esperada	1,2	,8	2,0	
	% em Codificação primeira profissão não escolhida	0,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	0,0%	1,2%	1,2%	
Total	Contagem	97	71	168	
	Contagem Esperada	97,0	71,0	168,0	
	% em Codificação primeira profissão não escolhida	57,7%	42,3%	100,0%	
	% do Total	57,7%	42,3%	100,0%	

Anexo E – Descrição dos itens do Inventário de Atividades para Crianças Revisto

Itens	Interesses			Competências		
	M	Assimetria	Curtose	M	Assimetria	Curtose
1	3,85	-,963	,407	3,88	-,855	,141
2	4,20	-1,267	1,469	3,85	-,926	,445
3	4,38	-1,588	2,057	4,30	-1,692	2,749
4	4,50	-2,018	4,731	4,44	-1,687	2,615
5	3,07	-,152	-1,352	3,26	-,314	-1,326
6	3,95	-,959	-,196	4,09	-1,234	,993
7	2,44	,586	-1,147	2,42	,534	-1,232
8	3,44	-,474	-1,082	4,03	-1,175	,310
9	4,64	-2,344	5,592	4,48	-1,788	3,305
10	4,17	-1,310	1,066	4,00	-1,077	,351
11	4,08	-1,267	,513	3,97	-1,049	,096
12	4,23	-1,545	1,616	3,94	-1,007	-,185
13	3,78	-,801	-,349	3,77	-,674	-,609
14	3,78	-,841	-,432	3,94	-1,013	,016
15	4,03	-1,089	,287	4,04	-1,170	,491
16	4,63	-2,366	7,252	4,41	-1,409	2,030
17	3,68	-,703	-,550	3,69	-,737	-,545
18	3,92	-,956	,137	3,99	-1,080	,508
19	4,12	-1,232	,812	3,65	-,790	-,553
20	4,49	-2,073	3,821	4,15	-1,261	,832
21	4,47	-1,776	3,079	4,37	-1,889	3,084
22	4,45	-1,816	3,363	4,25	-1,313	1,229
23	4,31	-1,781	3,374	4,29	-1,541	2,395
24	3,81	-,988	-,105	3,85	-,964	,051
25	3,56	-,515	-1,022	3,75	-,702	-,552
26	4,31	-1,765	1,974	4,34	-1,676	1,906
27	4,29	-1,666	1,854	4,34	-1,761	2,395

28	4,16	-1,372	,663	4,01	-1,194	,196
29	4,00	-1,153	,178	3,90	-1,017	-,103
30	3,54	-,536	-,999	3,62	-,639	-,714
31	3,92	-1,037	-,351	4,02	-1,249	,143
32	3,18	-,193	-1,735	3,28	-,309	-1,693

Anexo F - Comunalidades, Scree Plot, Análise em Componentes Principais e rotação
Varimax da escala de Interesses do Inventário de Interesses para Crianças Revisto



Comunalidades

	Inicial	Extração
1. Construir coisas	1,000	,427
2. Compreender como as coisas funcionam	1,000	,494
3. Desenhar	1,000	,452
4. Conversar com os amigos	1,000	,289
5. Vender coisas aos outros	1,000	,557
6. Somar números	1,000	,545
7. Martelar pregos	1,000	,470
8. Desmontar coisas	1,000	,442
9. Ouvir música	1,000	,704
10. Ensinar alguém a ler	1,000	,489
11. Ser o líder/chefe do grupo	1,000	,387
12. Manter as coisas arrumadas	1,000	,519
13. Observar uma construção	1,000	,564
14. Assistir a um documentário sobre ciência	1,000	,494
15. Inventar uma história	1,000	,432
16. Ajudar os outros a sentirem-se bem	1,000	,532
17. Dizer aos outros o que devem fazer	1,000	,500
18. Contar e ordenar coisas	1,000	,585
19. Consertar um brinquedo	1,000	,570
20. Observar coisas ao microscópio	1,000	,612
21. Brincar com barro ou plasticina	1,000	,487
22. Ajudar pessoas doentes	1,000	,583
23. Organizar jogos para os outros jogarem	1,000	,512
24. Fazer tabelas ou gráficos	1,000	,603
25. Observar alguém a reparar um computador	1,000	,525
26. Misturar coisas para ver o que acontece	1,000	,582
27. Cantar, acompanhando a música	1,000	,693
28. Tomar conta de crianças mais novas	1,000	,419
29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres	1,000	,488
30. Organizar um roupeiro	1,000	,497
31. Fazer coisas que os rapazes gostam	1,000	,658
32. Fazer coisas que as raparigas gostam	1,000	,670

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
	1	6,219	19,434	19,434	6,219	19,434	19,434	3,091	9,658
2	2,897	9,053	28,487	2,897	9,053	28,487	2,842	8,880	18,538
3	1,963	6,134	34,621	1,963	6,134	34,621	2,590	8,094	26,632
4	1,760	5,501	40,122	1,760	5,501	40,122	2,207	6,896	33,528
5	1,416	4,424	44,546	1,416	4,424	44,546	2,200	6,875	40,403
6	1,321	4,129	48,675	1,321	4,129	48,675	2,193	6,852	47,255
7	1,202	3,756	52,431	1,202	3,756	52,431	1,656	5,176	52,431
8	1,139	3,559	55,990						
9	1,054	3,293	59,283						
10	1,029	3,217	62,500						
11	,961	3,004	65,504						
12	,858	2,680	68,184						
13	,835	2,609	70,793						
14	,798	2,493	73,286						
15	,763	2,385	75,671						
16	,742	2,318	77,989						
17	,721	2,254	80,243						
18	,644	2,012	82,255						
19	,635	1,984	84,239						
20	,579	1,810	86,049						
21	,544	1,699	87,748						
22	,517	1,615	89,363						
23	,490	1,531	90,894						
24	,468	1,463	92,357						
25	,434	1,357	93,714						
26	,372	1,163	94,877						
27	,331	1,036	95,913						
28	,303	,948	96,861						
29	,287	,896	97,757						
30	,267	,834	98,591						
31	,247	,771	99,363						
32	,204	,637	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

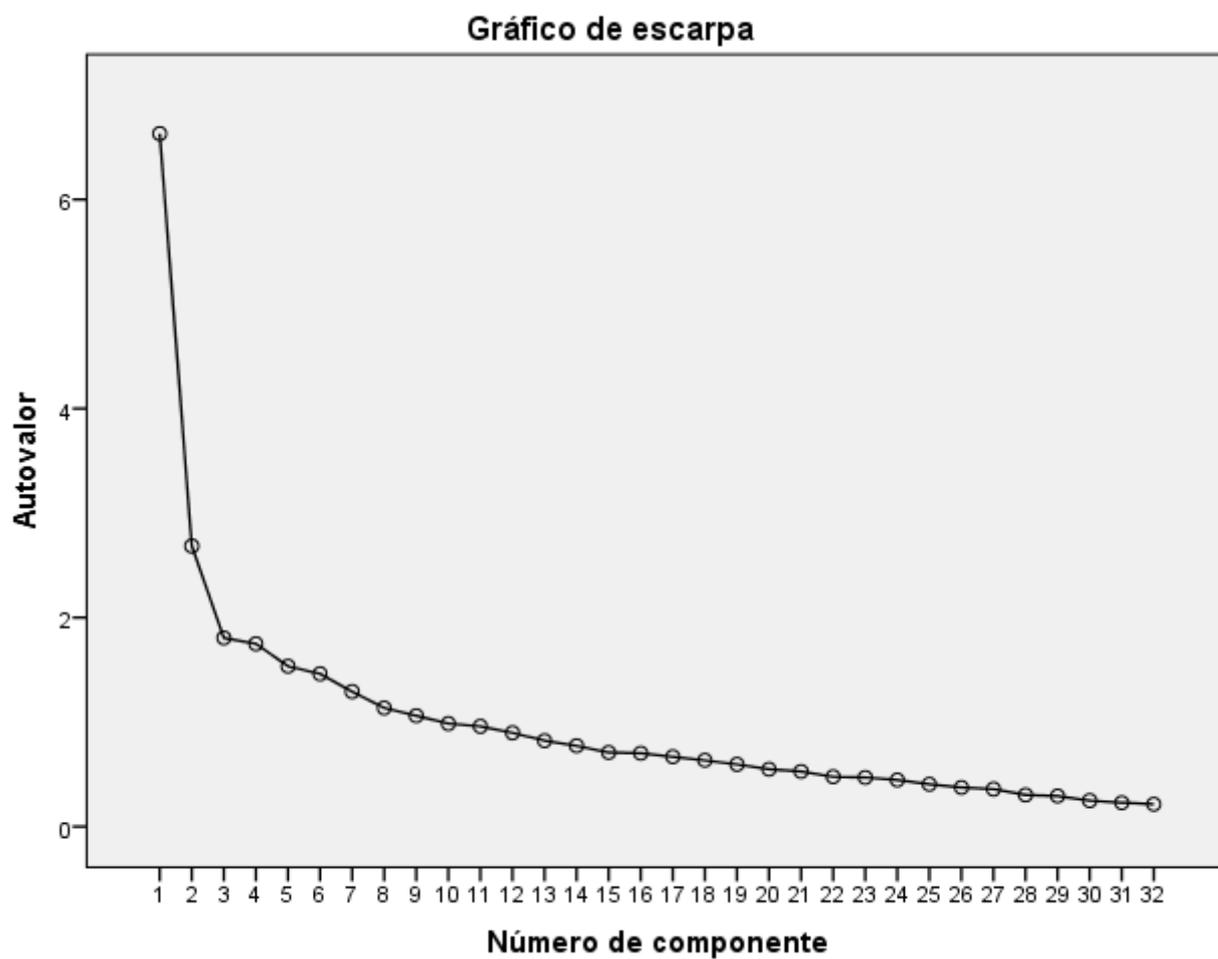
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Construir coisas	,200	,312	,230	,441	-,145	,114	,092
2. Compreender como as coisas funcionam	,288	,131	,594	-,020	-,053	,175	-,080
3. Desenhar	,006	,408	,132	-,396	-,160	,291	-,034
4. Conversar com os amigos	,066	,442	,212	-,051	,138	,137	,064
5. Vender coisas aos outros	,097	,114	-,228	,135	,191	,181	,629
6. Somar números	,643	-,002	,117	,214	,119	,178	-,162
7. Martelar pregos	,099	-,035	,087	,592	,029	,031	,315
8. Desmontar coisas	-,201	-,088	,270	-,028	,148	,373	,399
9. Ouvir música	,127	,198	,017	,012	,104	,798	-,026
10. Ensinar alguém a ler	,451	,495	,066	-,048	,043	,179	-,004
11. Ser o líder/chefe do grupo	-,027	,033	,063	,242	,551	,123	-,066
12. Manter as coisas arrumadas	,646	,308	,034	-,025	-,063	,016	-,027
13. Observar uma construção	,522	,239	,345	,242	-,145	,031	,187
14. Assistir a um documentário sobre ciência	,175	,039	,605	,205	-,101	-,088	,187
15. Inventar uma história	,273	,122	,417	-,232	,162	,248	-,163
16. Ajudar os outros a sentirem-se bem	,154	,660	,192	,140	,096	,074	-,029
17. Dizer aos outros o que devem fazer	,184	,275	-,042	,103	,589	,006	,177
18. Contar e ordenar coisas	,634	,116	,168	-,008	,363	-,019	-,099
19. Consertar um brinquedo	,018	,214	,679	,061	,234	,049	,047
20. Observar coisas ao microscópio	-,049	,473	,497	,369	-,016	,008	-,047
21. Brincar com barro ou plasticina	,031	,397	,355	-,294	,274	,073	,187
22. Ajudar pessoas doentes	,378	,632	-,086	,100	,129	,022	-,071
23. Organizar jogos para os outros jogarem	,182	,310	,278	-,006	,446	,304	,118
24. Fazer tabelas ou gráficos	,630	-,050	,161	,116	,087	,352	,180
25. Observar alguém a reparar um computador	,058	-,056	,439	,286	,407	-,158	,231
26. Misturar coisas para ver o que acontece	-,056	,069	,302	-,064	-,046	-,144	,675
27. Cantar, acompanhando a música	,112	,239	,021	-,104	-,044	,780	,043
28. Tomar conta de crianças mais novas	,088	,529	,042	-,077	,160	,212	,232
29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres	,041	,063	,005	-,050	,691	-,037	,027
30. Organizar um roupeiro	,608	,184	,016	-,260	,014	-,096	,127
31. Fazer coisas que os rapazes gostam	-,028	,126	,078	,702	,308	-,100	-,192
32. Fazer coisas que as raparigas gostam	,203	,199	-,052	-,525	-,268	,369	,320

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 14 iterações.

Anexo G - Comunalidades, Scree Plot, Análise em Componentes Principais e rotação Varimax da escala de Competências do Inventário de Interesses para Crianças Revisto



Comunalidades

	Inicial	Extração
1. Construir coisas	1,000	,573
2. Compreender como as coisas funcionam	1,000	,583
3. Desenhar	1,000	,483
4. Conversar com os amigos	1,000	,314
5. Vender coisas aos outros	1,000	,555
6. Somar números	1,000	,724
7. Martelar pregos	1,000	,563
8. Desmontar coisas	1,000	,447
9. Ouvir música com atenção	1,000	,474
10. Ensinar alguém a ler	1,000	,416
11. Ser o líder/chefe do grupo	1,000	,425
12. Manter as coisas arrumadas	1,000	,647
13. Observar atentamente uma construção	1,000	,505
14. Assistir com atenção a um documentário sobre ciência	1,000	,668
15. Inventar uma história	1,000	,433
16. Ajudar os outros a sentirem-se bem	1,000	,421
17. Dizer aos outros o que devem fazer	1,000	,539
18. Contar e ordenar coisas	1,000	,592
19. Consertar um brinquedo	1,000	,568
20. Observar coisas ao microscópio	1,000	,539
21. Brincar com barro ou plasticina	1,000	,503
22. Ajudar pessoas doentes	1,000	,629
23. Organizar jogos para os outros jogarem	1,000	,575
24. Fazer tabelas ou gráficos	1,000	,633
25. Observar atentamente alguém a reparar um computador	1,000	,604
26. Misturar coisas para ver o que acontece	1,000	,482
27. Cantar, acompanhando a música	1,000	,461
28. Tomar conta de crianças mais novas	1,000	,631
29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres	1,000	,376
30. Organizar um roupeiro	1,000	,616
31. Fazer coisas que os rapazes gostam	1,000	,614
32. Fazer coisas que as raparigas gostam	1,000	,565

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	6,631	20,721	20,721	6,631	20,721	20,721	2,870	8,969	8,969
2	2,685	8,390	29,111	2,685	8,390	29,111	2,744	8,575	17,543
3	1,806	5,642	34,753	1,806	5,642	34,753	2,680	8,375	25,918
4	1,749	5,467	40,220	1,749	5,467	40,220	2,384	7,449	33,367
5	1,534	4,794	45,014	1,534	4,794	45,014	2,362	7,381	40,748
6	1,462	4,569	49,583	1,462	4,569	49,583	2,278	7,120	47,868
7	1,292	4,039	53,622	1,292	4,039	53,622	1,841	5,754	53,622
8	1,136	3,550	57,172						
9	1,061	3,316	60,488						
10	,986	3,081	63,569						
11	,959	2,998	66,567						
12	,897	2,804	69,371						
13	,823	2,571	71,942						
14	,774	2,417	74,359						
15	,709	2,215	76,574						
16	,702	2,195	78,769						
17	,668	2,088	80,856						
18	,635	1,983	82,839						
19	,595	1,861	84,700						
20	,549	1,716	86,416						
21	,528	1,649	88,065						
22	,477	1,489	89,554						
23	,471	1,471	91,025						
24	,446	1,394	92,419						
25	,405	1,266	93,685						
26	,374	1,169	94,854						
27	,359	1,121	95,975						
28	,303	,947	96,922						
29	,293	,915	97,836						
30	,249	,779	98,615						
31	,229	,716	99,331						
32	,214	,669	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Construir coisas	,160	,205	,013	,686	,147	-,015	,115
2. Compreender como as coisas funcionam	,351	,568	,232	,257	,072	,001	-,112
3. Desenhar	-,102	-,052	,550	,127	,296	-,193	,164
4. Conversar com os amigos	,205	,219	,171	-,099	,064	,075	,419
5. Vender coisas aos outros	-,122	,230	-,016	,042	,067	,671	,175
6. Somar números	,028	,841	,120	,039	,009	,013	,010
7. Martelar pregos	-,008	,059	-,095	,644	-,151	,159	,296
8. Desmontar coisas	,091	-,010	-,049	,101	-,175	,021	,628
9. Ouvir música com atenção	,327	,330	,310	-,148	,350	,029	,129
10. Ensinar alguém a ler	,273	,301	,330	-,032	,212	,302	-,067
11. Ser o líder/chefe do grupo	,192	,001	,113	,109	,022	,598	-,071
12. Manter as coisas arrumadas	,284	,141	,076	-,034	,726	,087	-,066
13. Observar atentamente uma construção	,518	,206	,045	,208	,201	,060	,324
14. Assistir com atenção a um documentário sobre ciência	,619	,251	-,012	,268	,279	,005	,267
15. Inventar uma história	,057	,368	,151	,037	,504	,029	,124
16. Ajudar os outros a sentirem-se bem	,285	,015	,496	,116	,244	,137	-,045
17. Dizer aos outros o que devem fazer	,040	-,021	,194	,046	,153	,686	,051
18. Contar e ordenar coisas	,092	,581	-,068	-,100	,295	,370	,086
19. Consertar um brinquedo	,118	-,054	,220	,683	,182	,054	,007
20. Observar coisas ao microscópio	,690	,024	,100	,203	,013	-,102	-,020
21. Brincar com barro ou plasticina	-,005	,075	,502	,230	,092	-,092	,419
22. Ajudar pessoas doentes	,679	-,032	,222	-,071	,250	,197	,106
23. Organizar jogos para os outros jogarem	,254	,239	,542	,176	-,154	,314	,072
24. Fazer tabelas ou gráficos	,063	,735	,123	,191	,178	,054	,057
25. Observar atentamente alguém a reparar um computador	,572	,164	-,051	,087	-,073	,411	,255
26. Misturar coisas para ver o que acontece	,089	-,055	,058	,087	,097	,064	,668
27. Cantar, acompanhando a música	,016	,228	,618	-,138	,005	,084	,023
28. Tomar conta de crianças mais novas	,142	,164	,661	-,163	,032	,345	-,021
29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres	,011	-,112	,379	,234	,224	,339	-,013
30. Organizar um roupeiro	,084	,110	,106	,121	,723	,213	-,054
31. Fazer coisas que os rapazes gostam	,377	,165	-,063	,545	-,266	,221	-,155
32. Fazer coisas que as raparigas gostam	-,272	-,005	,279	-,391	,359	-,011	,363

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 12 iterações.

Anexo H – Diferenças entre médias - Interesses RIASEC por sexo

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Interesse Realista	Masculino	109	19,15	3,418	,327
	Feminino	75	15,69	3,935	,454
Interesse Investigativo	Masculino	109	20,31	3,332	,319
	Feminino	76	20,03	3,702	,425
Interesse Artístico	Masculino	108	20,87	3,437	,331
	Feminino	76	23,14	1,816	,208
Interesse Social	Masculino	107	21,47	3,424	,331
	Feminino	76	22,50	2,812	,323
Interesse Empreendedor	Masculino	109	19,50	3,855	,369
	Feminino	75	18,55	3,786	,437
Interesse Convencional	Masculino	109	19,32	4,470	,428
	Feminino	76	19,66	4,068	,467

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença
Interesse Realista	Variâncias iguais assumidas	2,284	,132	6,329	182	,000	3,453	,546
	Variâncias iguais não assumidas			6,166	144,148	,000	3,453	,560
Interesse Investigativo	Variâncias iguais assumidas	1,485	,225	,548	183	,584	,286	,521
	Variâncias iguais não assumidas			,538	150,355	,592	,286	,531
Interesse Artístico	Variâncias iguais assumidas	19,720	,000	-5,271	182	,000	-2,274	,431
	Variâncias iguais não assumidas			-5,818	170,467	,000	-2,274	,391
Interesse Social	Variâncias iguais assumidas	1,846	,176	-2,162	181	,032	-1,033	,478
	Variâncias iguais não assumidas			-2,235	177,142	,027	-1,033	,462
Interesse Empreendedor	Variâncias iguais assumidas	,015	,903	1,652	182	,100	,949	,574
	Variâncias iguais não assumidas			1,658	161,087	,099	,949	,572
Interesse Convencional	Variâncias iguais assumidas	1,836	,177	-,523	183	,602	-,337	,644
	Variâncias iguais não assumidas			-,532	170,510	,596	-,337	,633

Anexo I - Diferenças entre médias - Competências RIASEC por sexo

Estatísticas de grupo

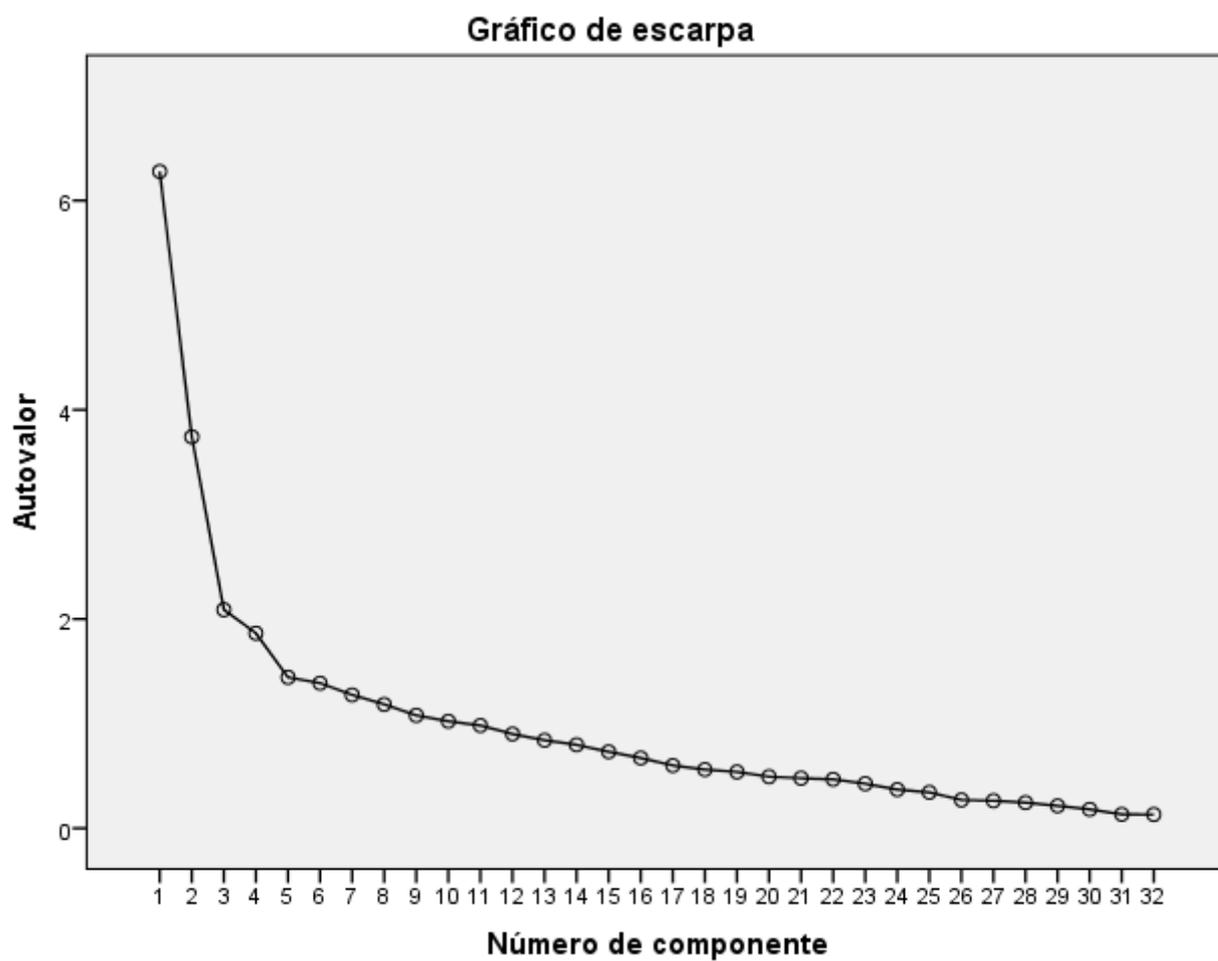
	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Competência Realista	Masculino	103	18,89	3,943	,389
	Feminino	75	15,36	3,920	,453
Competência Investigativo	Masculino	103	20,83	3,159	,311
	Feminino	76	19,53	3,828	,439
Competência Artística	Masculino	103	20,74	3,387	,334
	Feminino	76	22,41	2,806	,322
Competência Social	Masculino	103	20,79	3,336	,329
	Feminino	76	21,42	3,638	,417
Competência Empreendedor	Masculino	102	19,47	3,937	,390
	Feminino	76	18,71	4,191	,481
Competência Convencional	Masculino	102	19,44	4,431	,439
	Feminino	75	19,71	3,777	,436

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias				
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença
Competência Realista	Variâncias iguais assumidas	,104	,748	5,917	176	,000	3,533	,597
	Variâncias iguais não assumidas			5,923	160,135			
Competência Investigativo	Variâncias iguais assumidas	1,596	,208	2,502	177	,013	1,309	,523
	Variâncias iguais não assumidas			2,431	142,818			
Competência Artística	Variâncias iguais assumidas	4,059	,045	-3,502	177	,001	-1,670	,477
	Variâncias iguais não assumidas			-3,602	174,582			
Competência Social	Variâncias iguais assumidas	,271	,604	-1,210	177	,228	-,635	,524
	Variâncias iguais não assumidas			-1,195	153,504			
Competência Empreendedor	Variâncias iguais assumidas	,169	,682	1,239	176	,217	,760	,613
	Variâncias iguais não assumidas			1,228	155,965			
Competência Convencional	Variâncias iguais assumidas	1,437	,232	-,419	175	,676	-,265	,634
	Variâncias iguais não assumidas			-,429	171,147			

Anexo J - Comunalidades, Scree Plot, Análise em Componentes Principais e rotação

Varimax das escalas do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais



Comunalidades

	Inicial	Extração
1. Dou resposta aos sentimentos e necessidades do(a) meu/minha filho	1,000	,514
2. Castigo fisicamente o(a) meu/minha filho(a) como forma de o(a) disciplinar	1,000	,649
3. Tomo em conta o que o(a) meu/minha filho(a) quer ou deseja antes de lhe pedir para fazer algo	1,000	,453
4. Quando o(a) meu/minha filho(a) pergunta por que razão tem que obedecer, respondo: "Porque eu digo" ou "Porque sou teu/tua pai/mãe e quero que o faças"	1,000	,412
5. Explico ao(à) meu/minha filha como me sinto quando se porta bem e quando se porta mal	1,000	,610
6. Dou uma palmada ao(à) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente	1,000	,697
7. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a falar dos seus problemas	1,000	,486
8. Acho difícil disciplinar o(a) meu/minha filho(a)	1,000	,683
9. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo	1,000	,584
10. Castigo o(a) meu/minha filho(a) retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicações	1,000	,436
11. Saliento as razões das regras que estabeleço	1,000	,561
12. Quanto o(a) meu/minha filho(a) está chateado(a), dou-lhe apoio e consolo	1,000	,515
13. Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal	1,000	,546
14. Elogio o(a) meu/minha filho(a) quando se comporta ou faz algo bem	1,000	,310
15. Cedo ao(à) meu/minha filho(a) quando faz uma birra por qualquer coisa	1,000	,532
16. Enfureço-me com o(a) meu/minha filho(a)	1,000	,539
17. São mais as vezes em que ameaço castigar o(a) meu/minha filho(a) do que aquelas em que realmente o(a) castigo	1,000	,578
18. Tomo em conta as preferências do(a) meu/minha filho(a) quando faço planos familiares	1,000	,481
19. Agarro o(a) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente	1,000	,494
20. Dito castigos ao(à) meu/minha filho(a) mas realmente não os aplico	1,000	,575
21. Demonstro respeito pelas opiniões do(a) meu/minha filho(a) incentivando que as expresse	1,000	,644
22. Permito que o(a) meu/minha filho(a) dê a sua opinião relativamente às regras familiares	1,000	,436
23. Ralho e critico para fazer o(a) meu/minha filho(a) melhorar	1,000	,597
24. Estrago o(a) meu/minha filho(a) com mimos	1,000	,344
25. Explico ao(à) meu/minha filho(a) por que razões as regras devem ser obedecidas	1,000	,728
26. Uso ameaças como forma de castigo com poucas ou nenhuma justificações	1,000	,378
27. Tenho momentos especiais e calorosos com o(a) meu/minha filho(a)	1,000	,441
28. Castigo o(a) meu/minha filho(a) colocando-o(a) algures sozinho(a) com poucas ou nenhuma explicações	1,000	,286
29. Ajudo o(a) meu/minha filho(a) a perceber o resultado do seu comportamento incentivando-o(a) a falar acerca das consequências das suas ações	1,000	,626
30. Ralho e critico quando o comportamento do(a) meu/minha filho(a) não corresponde às minhas expectativas	1,000	,473
31. Explico ao(à) meu/minha filho(a) as consequências do seu comportamento	1,000	,537
32. Dou uma palmada no(a) meu/minha filho(a) quando se porta mal	1,000	,657

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	6,278	19,619	19,619	6,278	19,619	19,619	5,041	15,753	15,753
2	3,742	11,692	31,312	3,742	11,692	31,312	3,096	9,675	25,428
3	2,089	6,529	37,841	2,089	6,529	37,841	2,794	8,732	34,160
4	1,864	5,824	43,664	1,864	5,824	43,664	2,226	6,957	41,117
5	1,443	4,508	48,172	1,443	4,508	48,172	2,129	6,652	47,769
6	1,387	4,333	52,506	1,387	4,333	52,506	1,516	4,737	52,506
7	1,274	3,983	56,488						
8	1,184	3,698	60,187						
9	1,079	3,371	63,558						
10	1,023	3,198	66,756						
11	,983	3,071	69,827						
12	,901	2,816	72,643						
13	,841	2,627	75,270						
14	,797	2,492	77,762						
15	,731	2,285	80,047						
16	,671	2,097	82,144						
17	,600	1,875	84,019						
18	,560	1,752	85,770						
19	,538	1,682	87,453						
20	,493	1,540	88,993						
21	,478	1,494	90,487						
22	,468	1,464	91,951						
23	,426	1,330	93,281						
24	,369	1,155	94,436						
25	,343	1,072	95,508						
26	,271	,846	96,354						
27	,263	,822	97,176						
28	,245	,765	97,941						
29	,214	,669	98,610						
30	,181	,564	99,174						
31	,133	,415	99,589						
32	,131	,411	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
1. Dou resposta aos sentimentos e necessidades do(a) meu/minha filho	,539	-,018	-,159	,205	,263	-,294
2. Castigo fisicamente o(a) meu/minha filho(a) como forma de o(a) disciplinar	-,082	-,064	,762	-,124	,110	-,175
3. Tomo em conta o que o(a) meu/minha filho(a) quer ou deseja antes de lhe pedir para fazer algo	,110	-,199	-,043	,286	,261	,499
4. Quando o(a) meu/minha filho(a) pergunta por que razão tem que obedecer, respondo: "Porque eu digo" ou "Porque sou teu/tua pai/mãe e quero que o faças"	-,052	,082	,397	,371	-,194	-,265
5. Explico ao(à) meu/minha filha como me sinto quando se porta bem e quando se porta mal	,719	,113	-,087	-,241	,052	-,108
6. Dou uma palmada ao(à) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente	,093	,355	,731	-,031	-,166	,016
7. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a falar dos seus problemas	,642	,004	,148	,010	,209	-,089
8. Acho difícil disciplinar o(a) meu/minha filho(a)	-,364	,323	,591	,031	,230	,209
9. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo	,646	-,325	-,137	-,086	,109	,150
10. Castigo o(a) meu/minha filho(a) retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicações	-,160	,579	,102	,218	-,079	-,101
11. Saliento as razões das regras que estabeleço	,653	,033	,019	-,091	,319	-,150
12. Quanto o(a) meu/minha filho(a) está chateado(a), dou-lhe apoio e consolo	,336	-,088	-,035	,169	,480	-,366
13. Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal	-,013	,510	,411	,219	,248	-,085
14. Elogio o(a) meu/minha filho(a) quando se comporta ou faz algo bem	,527	,022	-,077	,149	-,011	,062
15. Cedo ao(à) meu/minha filho(a) quando faz uma birra por qualquer coisa	-,086	,302	,012	,166	-,065	,634
16. Enfureço-me com o(a) meu/minha filho(a)	-,158	,666	,175	,100	,040	,169
17. São mais as vezes em que ameaço castigar o(a) meu/minha filho(a) do que aquelas em que realmente o(a) castigo	-,188	,095	,236	,678	-,039	,132
18. Tomo em conta as preferências do(a) meu/minha filho(a) quando faço planos familiares	,245	-,095	-,034	,043	,638	,042
19. Agarro o(a) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente	,038	,045	,556	,147	-,313	,248
20. Dito castigos ao(à) meu/minha filho(a) mas realmente não os aplico	-,173	,066	,047	,734	-,004	-,019

21. Demonstro respeito pelas opiniões do(a) meu/minha filho(a) incentivando que as expresse	,552	-,322	,011	,005	,467	,130
22. Permito que o(a) meu/minha filho(a) dê a sua opinião relativamente às regras familiares	,134	-,012	-,151	-,040	,626	,036
23. Ralho e critico para fazer o(a) meu/minha filho(a) melhorar	,192	,702	-,058	-,165	,030	-,189
24. Estrago o(a) meu/minha filho(a) com mimos	,086	,190	-,101	,510	,120	,126
25. Explico ao(à) meu/minha filho(a) por que razões as regras devem ser obedecidas	,758	-,086	-,016	-,350	,154	,014
26. Uso ameaças como forma de castigo com poucas ou nenhuma justificações	-,038	,543	,015	,244	-,039	,142
27. Tenho momentos especiais e calorosos com o(a) meu/minha filho(a)	,437	,102	,048	,254	,073	-,409
28. Castigo o(a) meu/minha filho(a) colocando-o(a) algures sozinho(a) com poucas ou nenhuma explicações	-,253	,411	,154	,000	-,140	,094
29. Ajudo o(a) meu/minha filho(a) a perceber o resultado do seu comportamento incentivando-o(a) a falar acerca das consequências das suas ações	,770	-,112	-,028	-,025	-,093	-,103
30. Ralho e critico quando o comportamento do(a) meu/minha filho(a) não corresponde às minhas expectativas	,183	,622	,069	-,005	-,214	,046
31. Explico ao(à) meu/minha filho(a) as consequências do seu comportamento	,632	,064	,133	-,279	,110	,161
32. Dou uma palmada no(a) meu/minha filho(a) quando se porta mal	,118	,120	,653	,235	-,384	-,003

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Anexo K – Regressões

a. Interesse Realista

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,830 ^a	,689	,617	2,414

a. Preditores: (Constante), Sexo, Estilo Autoritário, Estilo Democrático, Sexo, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Permissivo, Competência Realista

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	387,421	7	55,346	9,499	,000 ^b
Resíduo	174,789	30	5,826		
Total	562,211	37			

a. Variável Dependente: Interesse Realista

b. Preditores: (Constante), Sexo, Estilo Autoritário, Estilo Democrático, Sexo, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Permissivo, Competência Realista

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	14,736	7,009		2,102	,044
	Sexo	-3,119	,946	-,396	-3,297	,003
	Disciplina(s) Preferida(s)	,206	,359	,064	,574	,570
	Competência Realista	,548	,126	,549	4,355	,000
	Estilo Democrático	-,488	1,037	-,056	-,470	,642
	Estilo Autoritário	,247	,797	,035	,309	,759
	Estilo Permissivo	-,912	,791	-,141	-1,152	,258
	Sexo	,246	1,060	,027	,232	,818

a. Variável Dependente: Interesse Realista

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,833 ^a	,693	,609	2,439

a. Preditores: (Constante), Codificação da Profissão, Estilo Democrático, Estilo Autoritário, Disciplina(s) Preferida(s), Competência Realista, Sexo, Estilo Permissivo, Sexo

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	389,711	8	48,714	8,190	,000 ^b
	Resíduo	172,499	29	5,948		
	Total	562,211	37			

a. Variável Dependente: Interesse Realista

b. Preditores: (Constante), Codificação da Profissão, Estilo Democrático, Estilo Autoritário, Disciplina(s) Preferida(s), Competência Realista, Sexo, Estilo Permissivo, Sexo

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	13,649	7,296		1,871	,071
	Sexo	-2,499	1,383	-,318	-1,806	,081
	Disciplina(s) Preferida(s)	,292	,388	,091	,753	,458
	Competência Realista	,574	,134	,575	4,283	,000
	Estilo Democrático	-,473	1,048	-,054	-,451	,655
	Estilo Autoritário	,121	,830	,017	,146	,885
	Estilo Permissivo	-,766	,833	-,118	-,920	,365
	Sexo	,298	1,074	,033	,278	,783
	Codificação da Profissão	-,332	,535	-,104	-,620	,540

a. Variável Dependente: Interesse Realista

b. Interesse Investigativo

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,771 ^a	,595	,503	2,327

a. Preditores: (Constante), Sexo, Estilo Autoritário, Estilo Democrático, Sexo, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Permissivo, Competência Realista

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	
1	Regressão	246,469	7	35,210	6,501	,000 ^b
	Resíduo	167,890	31	5,416		
	Total	414,359	38			

a. Variável Dependente: Interesse Investigativo

b. Preditores: (Constante), Sexo, Estilo Autoritário, Estilo Democrático, Sexo, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Permissivo, Competência Realista

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	7,936	6,675		1,189	,244
	Sexo	,665	,912	,100	,730	,471
	Disciplina(s) Preferida(s)	,191	,344	,069	,554	,584
	Competência Realista	,625	,115	,790	5,460	,000
	Estilo Democrático	-1,365	,999	-,185	-1,366	,182
	Estilo Autoritário	,958	,765	,157	1,251	,220
	Estilo Permissivo	-1,653	,744	-,305	-2,222	,034
	Sexo	3,796	1,020	,491	3,721	,001

a. Variável Dependente: Interesse Investigativo

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,773 ^a	,597	,489	2,360

a. Preditores: (Constante), Codificação profissão , Sexo, Estilo Autoritário, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Democrático, Sexo, Estilo Permissivo, Competência Realista

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	247,302	8	30,913	5,551	,000 ^b
Resíduo	167,057	30	5,569		
Total	414,359	38			

a. Variável Dependente: Interesse Investigativo

b. Preditores: (Constante), Codificação profissão , Sexo, Estilo Autoritário, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Democrático, Sexo, Estilo Permissivo, Competência Realista

Coefficientes^a

Modelo	Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
1 (Constante)	7,335	6,944		1,056	,299
Sexo	,705	,930	,106	,758	,454
Disciplina(s) Preferida(s)	,215	,355	,078	,606	,549
Competência Realista	,631	,117	,798	5,388	,000
Estilo Democrático	-1,300	1,027	-,176	-1,266	,215
Estilo Autoritário	,967	,777	,159	1,245	,223
Estilo Permissivo	-1,658	,754	-,306	-2,197	,036
Sexo	3,695	1,067	,478	3,463	,002
Codificação profissão	,077	,198	,047	,387	,702

a. Variável Dependente: Interesse Investigativo

c. Interesse Artístico

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,925 ^a	,856	,767	1,224

a. Preditores: (Constante), Competência Artística, Codificação da profissão escolhida, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Permissivo, Estilo Autoritário, Sexo, Sexo, Estilo Democrático

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	115,483	8	14,435	9,638	,000 ^b
Resíduo	19,471	13	1,498		
Total	134,955	21			

a. Variável Dependente: Interesse Artístico

b. Preditores: (Constante), Competência Artística, Codificação da profissão escolhida, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Permissivo, Estilo Autoritário, Sexo, Sexo, Estilo Democrático

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	11,050	3,774		2,928	,012
	Sexo	1,670	,681	,336	2,453	,029
	Disciplina(s) Preferida(s)	-,461	,380	-,166	-1,213	,247
	Estilo Democrático	-,130	,720	-,026	-,180	,860
	Estilo Autoritário	,819	,503	,196	1,628	,128
	Estilo Permissivo	-,791	,512	-,197	-1,545	,146
	Sexo	,826	,763	,140	1,082	,299
	Codificação da profissão escolhida	-,666	,259	-,299	-2,569	,023
	Competência Artística	,484	,095	,641	5,072	,000

a. Variável Dependente: Interesse Artístico

d. Interesse Social

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,875 ^a	,766	,622	2,013

a. Preditores: (Constante), Competência Social, Disciplina(s) Preferida(s), Codificação da profissão escolhida, Estilo Permissivo, Sexo, Estilo Autoritário, Sexo, Estilo Democrático

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	172,399	8	21,550	5,317	,004 ^b
Resíduo	52,692	13	4,053		
Total	225,091	21			

a. Variável Dependente: Interesse Social

b. Preditores: (Constante), Competência Social, Disciplina(s) Preferida(s), Codificação da profissão escolhida, Estilo Permissivo, Sexo, Estilo Autoritário, Sexo, Estilo Democrático

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	8,322	6,159		1,351	,200
	Sexo	,328	1,072	,051	,306	,765
	Disciplina(s) Preferida(s)	-,419	,630	-,117	-,665	,518
	Estilo Democrático	-,042	1,226	-,007	-,034	,973
	Estilo Autoritário	-,273	,858	-,051	-,319	,755
	Estilo Permissivo	-,400	,846	-,077	-,473	,644
	Sexo	-,953	1,238	-,125	-,770	,455
	Codificação da profissão escolhida	-,205	,433	-,071	-,474	,643
	Competência Social	,836	,147	,864	5,689	,000

a. Variável Dependente: Interesse Social

e. Interesse Empreendedor

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,878 ^a	,771	,630	2,363

a. Preditores: (Constante), Competência Empreendedor, Estilo Permissivo, Codificação da profissão escolhida, Sexo, Estilo Democrático, Estilo Autoritário, Disciplina(s) Preferida(s), Sexo

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	244,214	8	30,527	5,469	,004 ^b
Resíduo	72,559	13	5,581		
Total	316,773	21			

a. Variável Dependente: Interesse Empreendedor

b. Preditores: (Constante), Competência Empreendedor, Estilo Permissivo, Codificação da profissão escolhida, Sexo, Estilo Democrático, Estilo Autoritário, Disciplina(s) Preferida(s), Sexo

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	9,988	7,535		1,326	,208
	Sexo	-1,284	1,380	-,168	-,930	,369
	Disciplina(s) Preferida(s)	-,109	,758	-,026	-,144	,888
	Estilo Democrático	-1,614	1,371	-,214	-1,178	,260
	Estilo Autoritário	-1,201	,972	-,188	-1,236	,238
	Estilo Permissivo	,495	,983	,080	,504	,623
	Sexo	1,170	1,529	,129	,765	,458
	Codificação da profissão escolhida	,173	,543	,051	,318	,755
	Competência Empreendedor	,868	,183	,760	4,740	,000

a. Variável Dependente: Interesse Empreendedor

f. Interesse Convencional

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,844 ^a	,713	,536	2,056

a. Preditores: (Constante), Competência Convencional, Sexo, Estilo Permissivo, Disciplina(s) Preferida(s), Codificação da profissão escolhida, Sexo, Estilo Autoritário, Estilo Democrático

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	136,294	8	17,037	4,028	,013 ^b
Resíduo	54,979	13	4,229		
Total	191,273	21			

a. Variável Dependente: Interesse Convencional

b. Preditores: (Constante), Competência Convencional, Sexo, Estilo Permissivo, Disciplina(s) Preferida(s), Codificação da profissão escolhida, Sexo, Estilo Autoritário, Estilo Democrático

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	6,943	6,616		1,049	,313
	Disciplina(s) Preferida(s)	-,434	,639	-,131	-,679	,509
	Estilo Democrático	-,1775	1,224	-,302	-,1450	,171
	Estilo Autoritário	1,010	,954	,203	1,059	,309
	Estilo Permissivo	,636	,856	,133	,743	,470
	Sexo	,518	1,291	,074	,402	,694
	Sexo	-,749	1,114	-,126	-,673	,513
	Codificação da profissão escolhida	,065	,451	,024	,144	,888
	Competência Convencional	,871	,178	,875	4,891	,000

g. Competência Realista

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,551 ^a	,304	-,044	4,447

a. Preditores: (Constante), Codificação da profissão escolhida, Sexo, Estilo Permissivo, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Autoritário, Sexo, Estilo Democrático

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	120,937	7	17,277	,874	,550 ^b
Resíduo	276,881	14	19,777		
Total	397,818	21			

a. Variável Dependente: Competência Realista

b. Preditores: (Constante), Codificação da profissão escolhida, Sexo, Estilo Permissivo, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Autoritário, Sexo, Estilo Democrático

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
1 (Constante)	35,935	13,482		2,665	,018
Disciplina(s) Preferida(s)	-,665	1,377	-,139	-,483	,637
Estilo Democrático	-1,780	2,565	-,210	-,694	,499
Estilo Autoritário	-,089	1,826	-,012	-,049	,962
Estilo Permissivo	-,659	1,807	-,096	-,365	,721
Sexo	-1,206	2,734	-,119	-,441	,666
Sexo	-2,336	2,363	-,274	-,989	,340
Codificação da profissão escolhida	-,837	,940	-,218	-,891	,388

a. Variável Dependente: Competência Realista

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,606 ^a	,367	,255	3,517

a. Preditores: (Constante), Sexo, Estilo Autoritário, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Democrático, Sexo, Estilo Permissivo

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	243,536	6	40,589	3,282	,012 ^b
	Resíduo	420,513	34	12,368		
	Total	664,049	40			

a. Variável Dependente: Competência Realista

b. Preditores: (Constante), Sexo, Estilo Autoritário, Disciplina(s) Preferida(s), Estilo Democrático, Sexo, Estilo Permissivo

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	33,452	7,626		4,386	,000
	Disciplina(s) Preferida(s)	-,307	,374	-,121	-,820	,418
	Estilo Democrático	-1,077	1,444	-,116	-,746	,461
	Estilo Autoritário	-1,069	1,137	-,140	-,940	,354
	Estilo Permissivo	,335	1,102	,049	,304	,763
	Sexo	-1,854	1,505	-,191	-1,232	,226
	Sexo	-3,701	1,206	-,449	-3,069	,004

a. Variável Dependente: Competência Realista

h. Aspirações da criança

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,972 ^a	,946	,819	,546

a. Preditores: (Constante), Estilo Permissivo, Competência Realista, Competência Empreendedor, Competência Artística, Disciplina(s) Preferida(s), Escolaridade, Codificação da profissão escolhida, Estilo Autoritário, Estilo Democrático, Competência Investigativo, Sexo, Competência Social, Sexo, Competência Convencional

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	31,160	14	2,226	7,452	,011 ^b
	Resíduo	1,792	6	,299		
	Total	32,952	20			

a. Variável Dependente: Codificação da Profissão

b. Preditores: (Constante), Estilo Permissivo, Competência Realista, Competência Empreendedor, Competência Artística, Disciplina(s) Preferida(s), Escolaridade, Codificação da profissão escolhida, Estilo Autoritário, Estilo Democrático, Competência Investigativo, Sexo, Competência Social, Sexo, Competência Convencional

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	-9,458	2,509		-3,769	,009
	Sexo	2,630	,437	1,039	6,017	,001
	Disciplina(s) Preferida(s)	,767	,211	,553	3,636	,011
	Sexo	-1,681	,609	-,527	-2,759	,033
	Escolaridade	,315	,212	,224	1,486	,188
	Codificação da profissão escolhida	-,250	,193	-,225	-1,294	,243
	Competência Realista	-,030	,058	-,104	-,524	,619
	Competência Investigativo	,115	,065	,307	1,771	,127
	Competência Artística	,036	,076	,097	,478	,650
	Competência Social	-,251	,077	-,670	-3,271	,017
	Competência Empreendedor	,212	,057	,574	3,724	,010
	Competência Convencional	,198	,103	,478	1,926	,102
	Estilo Democrático	,635	,379	,257	1,674	,145
	Estilo Autoritário	,131	,434	,061	,302	,773
	Estilo Permissivo	,149	,320	,075	,466	,657

a. Variável Dependente: Codificação da Profissão

i. Preferências por disciplinas

Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,676 ^a	,457	,236	1,051

a. Preditores: (Constante), Codificação da Profissão, Competência Empreendedor, Estilo Democrático, Competência Investigativo, Estilo Autoritário, Competência Artística, Estilo Permissivo, Competência Social, Competência Convencional, Competência Realista, Sexo

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	25,134	11	2,285	2,067	,061 ^b
Resíduo	29,840	27	1,105		
Total	54,974	38			

a. Variável Dependente: Disciplina(s) Preferida(s)

b. Preditores: (Constante), Codificação da Profissão, Competência Empreendedor, Estilo Democrático, Competência Investigativo, Estilo Autoritário, Competência Artística, Estilo Permissivo, Competência Social, Competência Convencional, Competência Realista, Sexo

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	11,038	3,289		3,356	,002
	Sexo	-2,007	,736	-.831	-2,725	,011
	Competência Realista	-,161	,072	-.560	-2,252	,033
	Competência Investigativo	-,034	,076	-.091	-,440	,663
	Competência Artística	,255	,085	,629	3,008	,006
	Competência Social	-,047	,079	-.118	-,595	,557
	Competência Empreendedor	-,115	,058	-.351	-1,988	,057
	Competência Convencional	,019	,089	,045	,215	,831
	Estilo Democrático	-1,057	,465	-.394	-2,272	,031
	Estilo Autoritário	,049	,376	,022	,129	,898
	Estilo Permissivo	-,645	,347	-.326	-1,857	,074
	Codificação da Profissão	,636	,243	,655	2,615	,014

a. Variável Dependente: Disciplina(s) Preferida(s)