

Área Científica: **Orientação Escolar e Profissional**

Simpósio

Avaliação dos Resultados da Intervenção Psicológica Vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do ensino básico.

Liliana Faria¹

Departamento de Psicologia -Universidade do Minho

Maria do Céu Taveira²

Departamento de Psicologia -Universidade do Minho

lilianafaria@delphis.com.pt

RESUMO

Este artigo descreve os objectivos, a metodologia e os primeiros resultados de um estudo quasi-experimental, de avaliação da eficácia da consulta psicológica vocacional em grupo, realizado com 321 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico (190, 59.2% raparigas; M=14.15; DP=0.49) a frequentar, em 2005/2006, duas escolas públicas e três privadas da região norte do país. Comentam-se os resultados, à luz da teoria da indecisão e da exploração.

Palavras-Chave: Adolescência; Intervenção Psicológica Vocacional; Avaliação da Eficácia

OBJECTIVOS DO ESTUDO

O estudo que se apresenta insere-se num projecto de investigação mais amplo, cujo principal objectivo é avaliar a eficácia da intervenção psicológica vocacional destinada a promover o comportamento exploratório e o compromisso envolvidos na construção da identidade pessoal e de carreira, na adolescência (Projecto SFRH/BD/18637/2004-FCT). Surge como uma tentativa de colmatar a lacuna empírica, no nosso país, no âmbito da avaliação da eficácia da intervenção psicológica vocacional. Neste âmbito, e mais especificamente, apreciam-se os efeitos de uma intervenção de consulta psicológica em grupo no processo de exploração da carreira e no nível de indecisão de carreira de adolescentes, num momento de provável transição ecológica, como é o final do ensino Básico. Deste modo, espera-se, contribuir, também, para aumentar a compreensão acerca da qualidade do processo

¹ Doutoranda em Psicologia Vocacional pela Universidade do Minho. Colaboradora Externa da Consulta Psicológica Vocacional, Universidade do Minho. A presente investigação tem o apoio da fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) – Referência da Bolsa: SFRH/BD/18637/2004.

² Professora Auxiliar, Departamento Psicologia, Universidade do Minho. Directora do Serviço Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, Universidade do Minho.

e dos resultados da intervenção vocacional no contexto cultural e sócio-profissional português.

ABORDAGEM TEÓRICA

As transições associadas a mudanças na escolaridade são percebidas, frequentemente, pelos adolescentes, como situações ameaçadoras (Larose & Boivin, 1998). A intervenção psicológica vocacional pode fornecer a sustentação necessária para lidar com estas situações. Com efeito, a provisão de uma aliança relacional segura, instigadora de confiança e autonomia, pode favorecer a actividade exploratória, reduzindo a ansiedade, o stress emocional, e os sentimentos de depressão que são despertados pela transição escolar e pelo planeamento de uma carreira futura, típicos da vivência dos adolescentes, em sociedades do mundo ocidental, como é o caso da sociedade portuguesa (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Larose & Boivin, 1998; Papini & Roggman, 1992). Contudo, nem todas as modalidades de intervenção vocacional, envolvem este tipo de relação especializada. Com efeito, de um modo mais abrangente, a intervenção vocacional pode ser definida como “qualquer estratégia para ajudar um cliente a tomar e implementar decisões eficazes de carreira” (Spokane & Oliver, 1983 cit. Spokane, 2004, p. 461). Ou, ainda, toda a acção, actividade ou programa, desenvolvido para facilitar o desenvolvimento da carreira das pessoas (Fretz, 1981). Ou seja, intervenções deliberadas destinadas a ajudar os indivíduos a desenvolver a compreensão acerca de si próprios e a saber articular esta compreensão com uma finalidade de carreira (Spokane, 2004). Neste sentido, a intervenção vocacional pode ser disponibilizada através de múltiplas modalidades. Desde a consulta psicológica individual e em grupo (cf. Isaacson & Brown, 2000; Magno, 2004; Silva, 2004; Spokane, 2004), que envolve a interacção face-a-face entre um psicólogo e o/os cliente/s, passando pela intervenção vocacional baseada no computador e na Internet (e.g. sistemas de informação e de orientação assistidos por computador, apoiados por profissionais de orientação), e pela educação para a carreira (e.g. actividades de informação escolar e profissional, infusão curricular de objectivos de carreira, simulação de ambientes de trabalho, entrevistas a especialistas e profissionais representantes de várias ocupações que falam sobre as suas profissões, apoiadas por educadores e orientadas por profissionais ou especialistas de carreira) (Isaacson & Brown, 2000), até aquilo que tem sido designado por Spokane (1991), de experiências breves, em suporte escrito, informático ou electrónico, e que envolvem menos dedicação e custos, em termos de assistência dos profissionais e esforço dos clientes (e.g. consulta de brochuras, panfletos, folhetos, preenchimento de cadernos de exercícios de

tomada de decisão, realização de inventários ou outras actividades de exploração vocacional auto-administradas).

Os estudos sobre os resultados da intervenção vocacional permitem-nos compreender melhor as condições associadas à eficácia destas diversas intervenções de carreira. Este conhecimento pode ser aplicado ao processo de treino profissional dos psicólogos vocacionais, de forma a melhorar a qualidade e eficácia dos serviços de carreira (e.g., Spokane, 1991, 2004). Neste sentido, tal como Spokane (2004) nos faz notar, vários autores se têm dedicado, nas últimas três décadas, à investigação e demonstração da eficácia da intervenção vocacional, sobretudo, no que se refere aos seus efeitos (Brown & Krane, 2000; Fretz, 1981; Holland, Magoon & Spokane, 1981; Hughes & Karp, 2004; Krumboltz, Backer-Haven & Burnett 1979; Myers, 1971; Oliver & Spokane, 1988; Phillips, 1992; Spokane & Oliver, 1983; Silva, 2004; Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998; Williamson & Bordin, 1941).

Krumboltz e colaboradores (1979) realizaram estudos qualitativos acerca da eficácia da intervenção vocacional, tendo chegado a três conclusões: (i) a intervenção vocacional permite alcançar resultados mais elevados em diversas medidas de critério, como, por exemplo, na maturidade vocacional; (ii) a intervenção vocacional contribui para a melhoria de competências vocacionais específicas, como é o caso das competências de procura de emprego e; (iii) a intervenção vocacional poderá ajudar os clientes realizar melhor as suas escolhas, se os profissionais de consulta psicológica vocacional funcionarem como modelos do seu comportamento, fornecerem informação concreta e não-estereotipada, reforçarem os comportamentos adequados e, providenciarem feed-back capaz de promover o auto-conhecimento dos clientes (Silva, 2004). Por sua vez, Holland, Magoon e Spokane (1981), ao procurar integrar, numa mesma leitura, os resultados de vários estudos de revisão qualitativa da intervenção vocacional, realizados entre 1978 e 1979, identificaram alguns componentes comuns às intervenções eficazes (Spokane, 2004), a saber: (i) a aquisição de uma estrutura cognitiva para compreensão do Eu, do mundo do trabalho, e da relação entre ambos; (ii) informação sobre o Eu e o mundo do trabalho (informação vocacional); (iii) o ensaio cognitivo de aspirações, de sonhos, de esperança, entre outros aspectos congéneres (narrativas cognitivas); (iv) o apoio social ou o reforço, por parte do psicólogo, de um colega de intervenção, de um membro familiar, de um par, entre outros; (v) a mobilização de comportamento exploratório persistente (Silva, 2004; Spokane, 2004; Swanson, 1995).

Apesar desta linha de pesquisa qualitativa ter contribuído para aumentar a nossa compreensão sobre as condições de eficácia da intervenção vocacional (Spokane, 2004),

novos desenvolvimentos foram alcançados com o uso da meta-análise, uma técnica analítica de cariz quantitativo (e.g. Smith & Glass, 1977), em proliferação desde o último quarto do século XX (Martins, 2001). É uma técnica quantitativa que não utiliza dados originais. Permite combinar informação recolhida e analisada em mais de um estudo empírico (Durlak, 1995; Glass, McGaw & Smith, 1981; Olkin, 1995; Wolf, 1986) e chegar a um valor e conclusão final genérica sobre a problemática em estudo. Na realidade, a meta-análise envolve o uso procedimental de várias técnicas de análise estatística (Glass, 1983; Glass et al., 1981), possibilitando quer remediar pontos fracos de estudos individuais, quer reconciliar resultados díspares, quer ainda, explicar resultados inconsistentes ou resultados gerais da pesquisa (cf. Cooper, 1990; Glass et al., 1981; Oliver & Spokane, 1983; Olkin, 1995) (cf. Quadro 1). Desta forma, veio facilitar a compreensão de dados cumulativos, em áreas de estudo sistemático, como aquela que está aqui em análise.

Quadro 1. Passos de uma meta-análise (Durlak, 1995)

Passos	Objectivos
1. Formulação da hipótese de investigação	Definir a(as) hipótese(s) de investigação que funcionará(ão) como fio condutor da meta-análise
2. Pesquisa bibliográfica para selecção dos estudos relevantes	Seleccionar e recolher uma amostra representativa e não enviesada de investigações relevantes no domínio ou problemática em estudo.
3. Codificação dos estudos	Desenvolver procedimentos de codificação que permitam traduzir as características de cada estudo em dados quantitativos utilizáveis, características que assumirão o papel de variáveis independentes no passo 5.
4. Cálculo do índice do efeito	<p>Cálculo dos tamanhos do efeito para cada estudo, <u>os quais funcionarão</u>, posteriormente, como variáveis dependentes no passo seguinte. O tamanho do efeito é calculado a partir da diferença da média entre os sujeitos que foram alvo de intervenção e os sujeitos do grupo de controlo, entre estudos e medidas. Assim sendo, a medida do efeito é a “diferença entre a média estandardizada do rendimento entre sujeitos tratados e sujeitos não tratados” (Silva, 2004, p. 103; Spokane & Oliver, 1983, p. 107; Durlak, 1995). A sua forma mais simples é subtrair à média do grupo de experimental, a média do grupo de controlo, e dividir esta diferença pelo desvio padrão do grupo de controlo, de acordo com a seguinte equação (Spokane, 2004):</p> $d = \frac{xe - xc}{dpc}$ <p>Onde d= medida do efeito xe= média do grupo experimental xc= média do grupo de controlo dpc= desvio padrão do grupo de controlo</p>
5. Condução das análises estatísticas dos efeitos	Análise da relação entre a variável dependente (tamanho do efeito) e as diversas variáveis independentes (e.g. tipo de participantes).
6. Apresentação das conclusões e interpretações	Divulgação e discussão dos resultados e conclusões da meta-análise, as quais são específicas à literatura que foi avaliada e devem ser consistentes com quaisquer limitação que possa existir na base de dados (o conjunto de estudos seleccionados).

Fonte: Martins (2001)

Os estudos de meta – análise acerca da eficácia da intervenção vocacional (e.g. Oliver & Spokane, 1988; Spokane & Oliver, 1983; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998) apresentam resultados consistentes e que demonstram a existência de efeitos positivos de magnitude elevada, da intervenção vocacional, tendo permitido concluir acerca dos seus benefícios. Autores como Lipsey e Wilson (1993) e Oliver e Spokane (1988) demonstram que a intervenção vocacional produz ganhos de magnitude semelhante aos que são gerados pela intervenção psicológica educacional ou comportamental em geral, permitindo-nos concluir que (Spokane, 1991): (i) os resultados de vários estudos conduzidos com uma variedade de clientes, técnicas, estratégias e programas de intervenção, demonstram a existência de efeitos benéficos moderados, ainda que robustos, da intervenção vocacional (Myers, 1986; Oliver & Spokane, 1988; Osipow, 1982; Pickering & Vacc, 1984; Rounds & Tinsley, 1984; Spokane & Oliver, 1983), sobretudo, em termos de maturidade vocacional, do estatuto de decisão, da adequação das escolhas e da informação sobre o próprio comportamento (Krumboltz et al., 1979; Spokane & Oliver, 1983); (ii) a consulta psicológica vocacional individual é mais custosa que qualquer outra intervenção, em termos de ganhos obtidos por hora de esforço, ainda que a mais eficiente (Oliver & Spokane, 1988); (iv) o ensino de estratégias cognitivas de tomada de decisão a clientes com uma abordagem intuitiva das decisões de carreira (Harren, 1980) é a única intervenção que, de um modo consistente, não produz resultados e/ou produz resultados prejudiciais (Holland et al., 1981); (v) pessoas com baixa auto-estima e fracas competências sociais, ou, com indecisão elevada e níveis baixos de identidade vocacional, ou ainda, com aspirações irrealistas, obtém melhores resultados na consulta psicológica vocacional individual do que nas intervenções auto-dirigidas ou de grupo (Myers, 1986); (vi) por sua vez, grupos especiais de clientes (e.g. minorias étnicas) obtém mais ganhos com intervenções vocacionais estruturadas e directivas, quando comparadas com intervenções menos estruturadas e directivas (Savickas, 1991).

Em termos gerais, os resultados desta linha de estudo permitem-nos conhecer não só o grau de impacto das intervenções vocacionais na tomada de decisão e desenvolvimento da carreira dos seus clientes, como também que modalidades e elementos estruturantes da intervenção respondem melhor às necessidades das populações com que trabalhamos, neste âmbito. A consideração destes resultados na organização dos serviços de psicologia e orientação, em contexto escolar, poderá concorrer para orientar mudanças de qualidade desejáveis, no sentido da excelência. Em seguida descreve-se, neste âmbito, o método e os primeiros resultados de um estudo de avaliação da intervenção vocacional de jovens em contexto do ensino básico português.

MÉTODO E RESULTADOS

Objectivos e plano de investigação. Pretende-se, com o presente estudo, avaliar o impacto do programa *Futuro Bué!*, uma intervenção de consulta psicológica vocacional em grupo, breve e estruturada, destinada a facilitar a tomada de decisão de carreira, de jovens estudantes finalistas do ensino básico. De acordo com Almeida e Freire (1997), este estudo pode enquadrar-se na categoria de intervenção *quasi-experimental* (Gall, Borg & Gall, 1996), já que se verifica a existência de duas condições: (i) uma situação para o efeito de controlo (alunos do 9º ano de escolaridade, sem intervenção psicológica vocacional) e um grupo experimental (alunos do 9º ano de escolaridade, seleccionados aleatoriamente de uma população, com intervenção psicológica vocacional) e, ainda; (ii) a utilização de medidas de pré e pós-teste, em ambos os grupos. Desta forma, os grupos investigados são avaliados em dois momentos distintos no tempo, antes e após a manipulação da variável independente, ou seja, a referida intervenção psicológica vocacional. A manipulação da condição *quasi-experimental* acontece após a distribuição randomizada dos participantes pelas duas condições. Assim, neste plano de investigação, como o próprio nome indica, ainda que se observe uma aproximação ao plano experimental, não se controla a similaridade entre os grupos. Assim, não se garante, à partida, a equivalência dos grupos. No sentido de contornar esta dificuldade, procedeu-se à análise das características do grupo experimental e do grupo de controlo, de modo a testar a sua equivalência, no momento pré-teste. Só assim, podemos concluir ou não, que as diferenças que possam vir a verificar-se no pós-teste, são atribuíveis à manipulação das variáveis independentes. Utilizou-se, para o efeito, um delineamento factorial, que envolve a relação de uma variável independente, neste caso, a “consulta psicológica vocacional breve e estruturada, em grupo”, com duas variáveis dependentes, a qualidade das atitudes e comportamentos de “exploração vocacional” e o nível de “indecisão vocacional”.

Participantes. Para a realização deste estudo foi utilizada uma amostra de 321 estudantes do 9º ano de escolaridade de ambos os sexos (190, 59.2% raparigas; $M_{idade}=14.15$; $DP_{idade}=0.49$), matriculados, ao longo do ano lectivo de 2005/2006, em cinco escolas [duas escolas do ensino público (22.7 % dos alunos) e três do ensino privado (77.3% dos alunos)] da região norte do país, que solicitaram, nesse ano lectivo, ao Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, ajuda numa tomada de decisão vocacional eminente. Os alunos repartiram-se pelo grupo experimental ($n=178$; com 120, 67.4% raparigas; $M_{idade}=14.08$; $DP_{idade}=0.40$) e pelo grupo de controlo ($n=143$; com 70, 48.9% raparigas; $M_{idade}=14,13$; $DP_{idade}=0.45$). A selecção

dos alunos foi feita por critério de conveniência de acordo com a inscrição dos alunos no programa. A opção por uma amostra de conveniência deu-se em virtude da dificuldade de se conseguir contactar os possíveis participantes de um modo aleatório. Ressalte-se que as amostras de conveniência são muito importantes para a investigação da intervenção psicológica e que o uso de amostras aleatórias em psicologia é muito raro (Stanovich, 2004), mesmo quando se trata de estudos populacionais (Mook, 1983).

Instrumentos de Medida. Os dados analisados foram obtidos a partir da aplicação de dois questionários de auto-relato: (i) uma versão adaptada para a população jovem portuguesa da *Career Decision Scale* (CDS; Osipow, Carney, Winer, Yanico e Koschier, 1976, adapt. Taveira, 1997), para avaliar o nível de indecisão vocacional; e, (ii) a versão adaptada para a população jovem portuguesa da *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; adapt. Taveira, 1997), para avaliar o processo de exploração vocacional.

A *Career Decision Scale* é a escala mais antiga, mais conhecida (Belz, 1992; Watkins, Bradford, Lew & Himmell, 1986) e mais frequentemente usada pelos investigadores e psicólogos para avaliar a indecisão vocacional, devido às suas propriedades metrológicas (Chartrand & Camp, 1991). A versão da CDS utilizada neste estudo foi a adaptada por Taveira (1997), destinada aos estudantes do 9º de escolaridade. O estudo de adaptação desta escala demonstra que a maioria dos seus itens apresenta boas qualidades metrológicas. A análise factorial dos dezoito itens da escala corrobora esses resultados (Taveira, 1997). Esta versão é constituída por 19 itens, 18 dos quais (itens 1 a 18) são cotados numa escala de resposta do tipo *likert*, com quatro categorias, em que 1 corresponde a “Nada parecido comigo”, 2 “Pouco parecido comigo”, 3 “Muito parecido comigo”, e 4 “Exactamente como eu”, num formato gráfico - numérico em cada uma das alternativas de resposta. Pede-se aos participantes que assinalem o número que descreve com maior precisão a sua situação, em cada um dos itens. O item 19 é de resposta aberta, para que o participante apresente informação detalhada sobre o seu estado de (in)decisão, caso nenhuma das situações referidas nos restantes 18 itens se lhe apliquem. Os resultados obtêm-se através de uma nota global da escala para medir a indecisão vocacional (Osipow, 1987, 1991, 1994). Essa nota global é resultado do somatório dos itens 1,2,4,7-15,17,18³. O item 19 é interpretado qualitativamente, embora possa ser utilizado pelo sujeito para indicar outros aspectos específicos da sua situação que não foram avaliados nos itens anteriores (Taveira, 1997).

³ Os itens 3, 5, 6 e 16, foram retirados por apresentarem um comportamento crítico tanto na análise quantitativa dos itens como na análise factorial (cf. Taveira, 1997)

A Career Exploration Survey irrompe como tentativa de superar as lacunas de alguns instrumentos de avaliação da exploração vocacional, que reflectem uma visão demasiado comportamental do constructo, não atendendo às dimensões mais cognitivas e motivacionais do processo (Taveira, 2000). Foi construída com base no modelo dimensional integrativo do processo de exploração vocacional de Stumpf, Collarelli & Hartman (1983), composto por três componentes: as crenças, os comportamentos e as reacções face à exploração vocacional. Tem como objectivo avaliar não só factores de natureza comportamental, como também dimensões cognitivo-motivacionais que estão envolvidas na exploração vocacional e, resultados antecipados do processo de exploração, sendo este definido essencialmente por comportamentos de auto-reflexão e de procura de informação sobre o mundo da educação e do trabalho (Taveira, 2000). A versão da CES utilizada neste estudo foi a adaptada por Taveira (1997) para estudantes do 9º ano de escolaridade, testada a partir do método de modelação da estrutura de covariância (Maia, 1995). No seu estudo, Taveira (1997), realizou uma análise factorial confirmatória da CES, que apoia a hipótese da multidimensionalidade da escala e indica que a CES pode ser utilizada para avaliar diversos factores cognitivo-motivacionais e comportamentais da exploração vocacional, na investigação com estudantes de 9º ano de escolaridade. A versão adaptada da CES é um questionário destinado à investigação, constituído por 54 itens, que permite avaliar, de modo consistente, doze das dezasseis dimensões originais da escala, ou seja, quatro tipos de crenças (estatuto do emprego, certeza nos resultados da exploração, instrumentalidade externa e instrumentalidade interna), cinco tipos de comportamentos (exploração do meio, exploração de si próprio, exploração sistemática-intencional, quantidade de informação e importância de obter a posição preferida) e três tipos de reacções afectivas relacionadas com a exploração vocacional (satisfação com a informação, stress na exploração e stress na tomada de decisão). A seguir são descritas as sub escalas do CES e o modo como foram avaliadas.

Estatuto do emprego: até que ponto parecem ser favoráveis as possibilidades de emprego na área preferida (foi avaliada por um conjunto de 3 itens. Exemplos de itens: “Quais lhe parecem ser as possibilidades de arranjar emprego na(s) profissão(ões) que mais lhe interessam); *Certeza nos resultados da exploração:* o grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho (foi avaliada por um conjunto de 3 itens. Exemplos de itens: “até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, na profissão específica que prefere”); *Instrumentalidade Externa:* a probabilidade de exploração do mundo profissional concorrer para atingir objectivos vocacionais (foi avaliada por um conjunto de 10 itens. Exemplos de itens: “até que ponto falar com pessoas que têm

empregos na áreas em que eu quero aprender mais sobre as profissões me podem ajudar a atingir os meus objectivos vocacionais”); *Instrumentalidade Interna*: a probabilidade de exploração de si próprio/a concorrer para atingir objectivos vocacionais (foi avaliada por um conjunto de 4 itens. Exemplos de itens:”até que ponto aprender mais coisas sobre mim próprio me podem ajudar a atingir os meus objectivos vocacionais”); *Importância de obter a posição preferida*: o grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional (foi avaliada por um conjunto de 3 itens. Exemplos de itens:”é importante para si, neste momento, trabalhar na sua empresa preferida”); *Exploração do meio*: o grau de exploração de profissões, empregos, as organizações realizada nos últimos 3 meses (foi avaliada por um conjunto de 4 itens. Exemplos de itens:”nos últimos 3 meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa”); *Exploração de si próprio*: o grau de exploração pessoal e de retrospecção realizada nos últimos 3 meses (foi avaliada por um conjunto de 5 itens. Exemplos de itens:”nos últimos 3 meses pensei na minha vida escolar passada”); *Exploração sistemática-intencional*: em que medida a procura de informação sobre o meio e sobre si próprio/a se realizou de um modo intencional e sistemático (foi avaliada por um conjunto de 2 itens. Exemplos de itens:”nos últimos 3 meses, procurei realizar actividades para experimentar as minhas capacidades”); *Quantidade de informação*: quantidade de informação adquirida sobre as profissões, empregos, as organizações e sobre si próprio/a (foi avaliada por um conjunto de 3 itens. Exemplos de itens:”relativamente à profissão ou profissões em que anda a pensar, quanta informação acha que possui sobre o que as pessoas fazem nessa(s) profissão(ões)?”); *Satisfação com a informação*: a satisfação sentida com a informação obtida sobre as profissões, empregos e organizações mais relacionadas com os seus interesses, capacidades e necessidades (foi avaliada por um conjunto de 3 itens. Exemplos de itens:”ate que ponto está satisfeito(a) com a informação que possui quanto á informação que possuo acerca da profissão ou profissões que me interessam”); *Stress na exploração*: a quantidade de stress indesejado que cada um sente como função do processo de exploração, por comparação a outros acontecimentos de vida (foi avaliada por um conjunto de 4 itens. Exemplos de itens:”até que ponto tentar obter informações acerca de cursos específicos me causaria mais tensão, nervosismo ou stress do que outras situações com que já teve que lidar”); *Stress na tomada de decisão*: a quantidade de stress indesejado que cada um sente como função do processo de tomada de decisão, por comparação a outros acontecimentos (foi avaliada por um conjunto de 5 itens. Exemplos de itens:”até que ponto decidir-me por um curso me causaria mais tensão, nervosismo ou stress do que outras situações com que já teve que lidar”).

Dos 54 itens, 53 dos quais são de resposta tipo *likert* (escala de cinco categorias de resposta, nos itens 1 a 43 e sete categorias nos itens 44 a 53) e, ainda, um item (item 54) para indicar número de domínios vocacionais explorados. Nos itens com escala de resposta de tipo *likert* os valores de resposta variam entre um valor mínimo de um e um valor máximo de cinco ou sete pontos, correspondendo o valor mínimo, por exemplo, a “muito pouca”, “muito poucas vezes”, “probabilidade muito baixa”, “tensão mínima”, e o valor máximo a “muitíssima”, “muitas vezes”, “probabilidade muito alta”, “muita tensão”.

A cotação de cada sub escala do CES obtém-se adicionando o valor de cada uma das respostas aos itens que a compõem, variando as pontuações mínimas e máximas de uma para a outra sub-escala, conforme o número de itens e a escala de resposta em causa. Os valores mais elevados traduzem a existência de crenças e reacções mais positivas à exploração e uma maior activação do processo exploratório (Taveira, 1997).

Procedimento. Primeiramente, foi estabelecido um contacto com o Serviço de Consulta Psicológica Vocacional, por parte da direcção das escolas integradas no estudo, no sentido de pedir apoio na tomada de decisão dos seus alunos do 9º ano de escolaridade. Nesta ocasião foi avaliada o tipo de resposta desejada, em função da presença ou não de psicólogos escolares nas instituições em causa (intervenção directa com os alunos ou consultoria dos psicólogos residentes). Posteriormente, foi apresentado às escolas, sob a forma de protocolo de estudo, o programa de intervenção psicológica vocacional denominado de “Futuro *Bué!*”. Uma vez aceite o programa por parte das escolas, e concluída a preparação de técnicos especializados do Serviço e das escolas referidas, para a aplicação da intervenção, realizaram-se reuniões em cada uma das instituições com as/os directoras/es e com os professores directamente envolvidos na acção. Foi elaborado, também, uma sessão de esclarecimento ou uma divulgação por escrito, do programa, junto dos pais/encarregados de educação dos alunos, prováveis clientes da intervenção. E, solicitado, por escrito, uma autorização de participação no programa, aos encarregados de educação dos alunos menores inscritos no mesmo. Nas escolas com psicólogos, todos os procedimentos mencionados foram realizados em estreita colaboração com os mesmos.

Na fase de intervenção, como referido, foi usada a modalidade de consulta psicológica vocacional em grupo, breve e estruturada, a partir de abordagem desenvolvimentista relacional proposta por Taveira (2001, 2004). A intervenção global estruturou-se num conjunto de cinco fases principais, compreendendo: (i) uma sessão de pré-teste, realizada pelo psicólogo da escola ou pelo psicólogo responsável pela investigação, em ambiente de sala de aula e por turma; (ii) uma entrevista semi-estruturada inicial com a família ou

equivalente, que assenta em três temas centrais: comunicação, actividades e expectativas de carreira, resultantes da interacção pais-filhos (cf. Pinto & Soares, 2001); (iii) cinco sessões, de 90 minutos cada, com os alunos, onde se realizam actividades que envolvem os temas da gestão e desenvolvimento da carreira, da relação entre a educação escolar e o desenvolvimento da carreira, da exploração e do compromisso de carreira, do desenho e concretização de um estilo pessoal de vida; (iv) uma sessão final de esclarecimento e aconselhamento com os familiares ou equivalente; (v) uma sessão de pós-teste, em tudo semelhante à sessão de pré teste, nove semanas após o início do programa de intervenção psicológica vocacional. O modelo de consulta psicológica que sustentou esta intervenção integra ideias das abordagens desenvolvimentistas e ecológicas da carreira (Super, 1991; Vondracek, Lerner, Schulenberg, 1986). Adota-se o modelo de processo da consulta psicológica vocacional desenvolvido por Taveira (2001), um modelo desenvolvimentista centrado na relação, concebido a partir dos modelos de Spokane (1991) e de Gibson e Mitchell (1998). O processo de intervenção deste programa estrutura-se, assim, em quatro fases principais, cada uma das quais envolve o prosseguimento de intenções e técnicas mais específicas, da parte da/o psicóloga/o, e expectativas quanto a reacções mais específicas da parte dos clientes (cf. Gibson, & Mitchell, 1998; Spokane, 1991; Taveira, 2001). Numa primeira fase do processo, *o Iniciar*, o objectivo é criar uma relação de ajuda especializada, uma aliança relacional com o cliente; avaliar as suas expectativas face à intervenção e identificar as suas preocupações e necessidades concretas; focar o processo no modo como o cliente pensa e sente; despistar psicopatologia; e, estabelecer um contrato de intervenção. Entre as técnicas mais utilizadas estão, a oferta de estrutura e a aceitação do cliente. As reacções do cliente mais esperadas são o alívio e a esperança. Na segunda fase, *Explorar*, a finalidade é procurar compreender o comportamento e as atitudes do cliente, com uma atenção especial às condições individuais que podem influenciar as suas decisões (e.g. sexo, etnia) e do contexto de decisão ou contextos relacionados com o problema ou dilema do cliente (e.g., estatuto sócio-económico) e, estar atento e responder a possíveis resistências do cliente ao processo. Para além disso, envolve também, prosseguir o desenvolvimento de objectivos e planos, e avaliar resultados da aliança relacional estabelecida. Faz ainda parte desta fase do processo, através da informação, do recurso à reflexão, à clarificação, à imagética guiada, a questionários e teste de hipóteses e de realidade, o ensaio de aspirações e de fantasias do cliente e, ajudar a identificar incongruências e zonas de conflito interno e externo, no âmbito da carreira. Entre as técnicas mais utilizadas nesta fase, contam-se: a oferta de informação, a reflexão e a clarificação, a imagética guiada, o uso de testes e

questionários psicológicos, o apoio emocional e o reforço. As reacções mais esperadas por parte do cliente são: a excitação, a ansiedade, comportamentos abertos e encobertos de exploração, a intuição face à sua carreira e o compromisso. A terceira fase, *Comprometer*, destina-se a ajudar o cliente a reduzir a ansiedade resultante da exploração. Isto é, ajudar a reduzir a ansiedade aliada da passagem da intenção à acção; ensinar ou reforçar o compromisso afectivo, cognitivo e comportamental com opções exploradas; envolver o cliente em testes da realidade e na avaliação de resultados, isto é, ajudando-o a imaginar-se e a preparar-se, por exemplo, em concreto, para se inscrever num curso, candidatar-se a um emprego, avaliando bem e apoiando na conquista de apoios e a lidar com barreiras internas e externas associadas à implementação de uma decisão ou projecto. O apoio à gestão da ansiedade é privilegiado nesta fase, esperando-se, da parte do cliente, uma reacção de maior compromisso de carreira. Por fim, a fase *Finalizar*, tem como finalidades mais específicas, ajudar o cliente a antecipar os passos e apoios necessários ao sucesso na concretização da solução/plano/opção desejada e a estar sensível à necessidade de um seguimento (*follow-up*) do processo. Nesta fase, o psicólogo desenvolve esforços para concluir o processo de finalização da aliança relacional. A satisfação, a certeza, e o sentimento de independência relacional face ao psicólogo, são as reacções mais esperadas por parte do cliente (Taveira, 2005; Taveira, 2001). A administração do programa decorreu ao longo de cinco meses, entre Janeiro e Maio de 2005. Foi realizada pelo psicólogo da escola ou pelo psicólogo responsável pela investigação, em ambiente de sala de aula, em grupos de 6 a 8 alunos.

Procedimentos Estatísticos. Após a colheita dos dados, estes foram lançados numa base de dados informática e processados pelo programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 14.0). Os dados relativos à caracterização da amostra foram obtidos a partir da estatística descritiva. No presente artigo apresentam-se as análises estatísticas efectuadas com os primeiros resultados obtidos com o estudo, antes mesmo da intervenção com o grupo experimental. Assim, para avaliar a existência de variação nas medidas de indecisão e de exploração vocacional, entre os dois grupos de alunos investigados, no momento do pré-teste, foi utilizado o teste t de *Student* para amostras independentes.

Resultados. O quadro 2 apresenta os valores de média e desvio-padrão das escalas de exploração vocacional em função do sexo dos alunos, no momento de pré-teste, para o grupo experimental e para o grupo de controlo. As figuras 1 e 2 ilustram a distribuição da indecisão vocacional por sexo no grupo experimental (figura 1) e no grupo de controlo (figura 2).

Quadro 2. Pré-Teste: Médias e desvios-padrão da indecisão vocacional por sexo, nos grupos experimental e de controlo

Indecisão Vocacional	Grupo Experimental						Grupo de Controlo					
	Raparigas (N=120)		Rapazes (N=58)		Total (N=178)		Raparigas (N=70)		Rapazes (N=73)		Total (N=143)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
	36.53	6.55	34.80	5.02	35.97	6.13	33.83	6.13	33.96	7.72	33.90	6.96

A leitura do quadro 2 e das figuras 1 e 2 evidencia que o grupo experimental apresenta maiores índices de indecisão vocacional que o grupo de controlo. Verifica-se, ainda, que, no grupo experimental, as raparigas registam um nível maior de indecisão, quando comparadas com os rapazes, verificando-se o oposto no grupo de controlo (cf. Fig. 1 e 2).

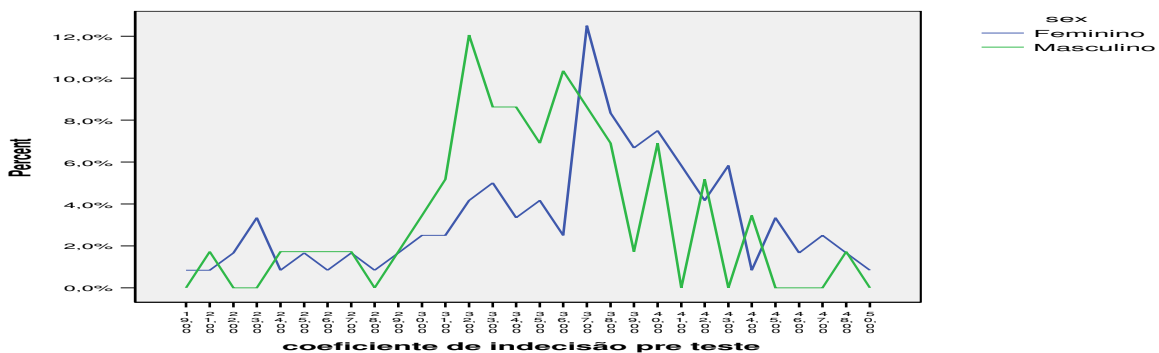


Figura 1. Representação gráfica dos índices de indecisão vocacional no momento pré-teste em função do sexo (grupo experimental)

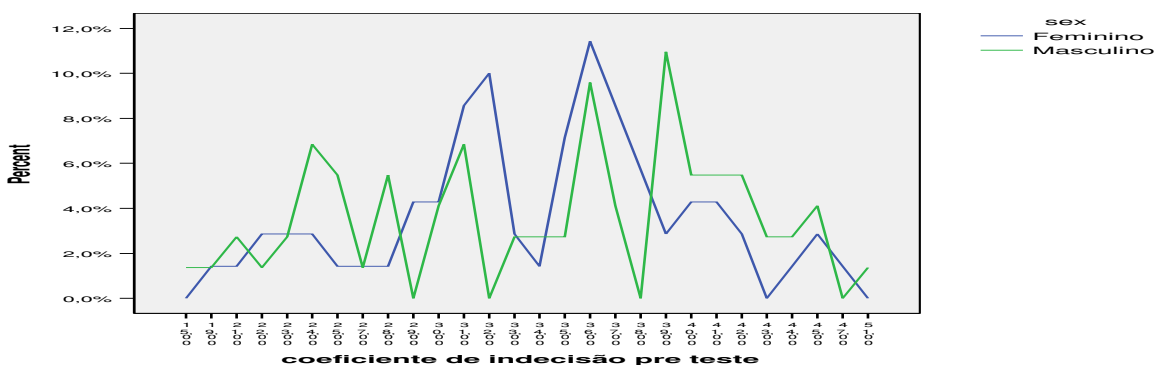


Figura 2. Representação gráfica dos índices de indecisão vocacional no momento pré-teste em função do sexo (grupo de controlo)

O quadro 3 apresenta os valores de média e desvio-padrão das escalas de exploração vocacional por sexo, no momento de pré-teste, para o grupo experimental e grupo de controlo.

Quadro 3. Pré-Teste: Médias e desvios-padrão das dimensões de exploração vocacional por sexo, nos grupos experimental e de controlo

Escalas CES	Sub-Escalas CES	Grupo Experimental						Grupo de Controlo					
		Raparigas (N=120)		Rapazes (N=58)		Total (N=178)		Raparigas (N=70)		Rapazes (N=73)		Total (N=143)	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do Emprego	9.03	2.18	10.20	2.27	9.41	2.27	10.21	2.23	9.56	2.03	9.88	2.15
	Certeza nos Resultados da Exploração	7.97	2.88	8.69	2.93	8.20	2.91	8.66	2.89	8.42	2.96	8.53	2.92
	Instrumentalidade Externa	38.19	6.78	37.38	5.73	37.93	6.45	38.64	6.95	35.98	7.94	37.28	7.57
	Instrumentalidade Interna	14.61	3.23	14.28	2.75	14.50	3.07	15.09	2.69	14.51	2.99	14.80	2.86
	Importância de obter a Posição Preferida	10.47	2.47	11.36	2.37	10.76	2.46	10.73	2.70	11.09	2.56	10.91	2.62
Processo de Exploração Vocacional	Exploração orientada para o Meio	7.08	2.38	7.47	2.30	7.20	2.35	8.21	2.28	8.64	2.63	8.43	2.47
	Exploração orientada para o <i>Self</i>	3.95	1.55	4.21	1.75	4.03	1.62	4.19	1.52	4.36	1.79	4.28	1.66
	Exploração Intencional-Sistemática	10.10	3.45	10.19	3.43	10.13	3.43	11.74	3.50	10.59	3.79	11.15	3.69
	Quantidade de Informação Obtida	15.58	4.04	15.32	3.90	15.50	3.98	16.18	4.05	15.33	4.09	15.75	4.08
Reacções à exploração vocacional	Satisfação com a Informação Obtida	8.12	2.35	8.83	2.26	8.35	2.34	9.50	2.42	9.08	2.31	9.29	2.37
	Stress na Exploração	15.33	4.43	15.27	5.20	15.31	4.64	14.45	4.61	14.93	4.35	14.70	4.47
	Stress na T. Decisão	24.42	7.10	22.96	7.07	23.95	7.10	22.27	7.58	20.97	7.37	21.61	7.47

Como se pode observar pela leitura do quadro 3, no que respeita às medidas de exploração vocacional, nos grupos experimental e de controlo, antes do início do programa “Futuro Bué!”, registam-se valores mais elevados em todas as sub-escalas relativas às crenças de exploração vocacional no grupo de controlo, com excepção da sub-escala

instrumentalidade externa que regista valores mais elevados pelos alunos do grupo experimental. Ao mesmo tempo, verifica-se também, que em média, o grupo de controlo apresenta resultados superiores em todas as sub-escalas do processo de exploração, ou seja, maior exploração orientada para o meio, maior exploração orientada para o *Self*, maior exploração intencional-sistemática e maior quantidade de informação obtida. No que respeita às reacções à exploração vocacional, nota-se que o grupo experimental regista valores mais elevados de stress percebido nas actividades de exploração e de tomada de decisão do que o grupo de controlo. O grupo de controlo, apresenta níveis menos elevados de stress percebido na exploração e na tomada de decisão de carreira e também níveis mais elevados de satisfação com a informação obtida.

A leitura do quadro 3 permite-nos verificar também que, no que respeita ao sexo, no primeiro momento da avaliação, em termos de exploração vocacional, no grupo experimental, os rapazes apresentam valores mais elevados em três das cinco crenças face à exploração vocacional: o estatuto de emprego, a certeza nos resultados da exploração e a importância de obter uma posição vocacional preferida. As raparigas têm valores superiores nas restantes sub escalas: instrumentalidade externa e instrumentalidade interna. No grupo de controlo, as raparigas apresentam melhores resultados em todas as sub escalas das crenças de exploração vocacional com excepção da sub escala importância de obter posição preferida. No domínio do processo de exploração, há a registar o facto de, no grupo experimental, os rapazes apresentarem valores mais elevados em todas as sub escalas do processo de exploração, à excepção da escala quantidade de informação, na qual as raparigas apresentam valores mais elevados. No grupo de controlo, os rapazes têm valores superiores nas sub escalas de exploração orientada para o meio e exploração orientada para o *self*, sendo que as raparigas tem melhores resultados nas sub escalas exploração intencional-sistemática e de quantidade de informação obtida. Quanto às reacções face à exploração realizada, no grupo experimental, o sexo feminino é o que apresenta maior stress na exploração e na tomada de decisão. O sexo masculino é o mais satisfeito com a informação obtida. No grupo e controlo, o sexo feminino apresenta maior satisfação com a informação obtida e também maior stress na tomada de decisão. O sexo masculino regista valores mais elevados de stress percebido na exploração vocacional.

Para avaliar a existência de possíveis variações nos resultados entre estes dois grupos no pré-teste, foram utilizados testes t de *Student* para amostras independentes. Esta avaliação é importante porque permite determinar a equivalência dos grupos no início da intervenção. O

Quadro 4 apresenta os valores de pré-teste nas dimensões de indecisão (CDS) e de exploração vocacional (CES) para os grupos experimental (GE) e de controlo (GC).

Quadro 4. Pré-Teste das Variáveis de Exploração e Indecisão Vocacional no Grupo Experimental (N=178) e no Grupo de Controlo (N=143): Resultados do T-Test para Amostras Independentes

Escala	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		t	p
	Média	D.P	Média	D.P		
CDS						
Indecisão Vocacional	35.97	6.13	33.90	6.96	2.831	0.005
CES						
Estatuto do Emprego	9.41	2.27	9.88	2.15	-1.867	0.063
Certeza nos Resultados da Exploração	8.20	2.91	8.53	2.92	-1.006	0.315
Instrumentalidade Externa	37.93	6.45	37.28	7.57	0.825	0.410
Instrumentalidade Interna	14.50	3.07	14.80	2.86	-0.888	0.375
Importância de obter a Posição Preferida	10.76	2.46	10.91	2.62	-0.527	0.599
Exploração orientada para o Meio	7.20	2.35	8.43	2.47	-4.529	0.000
Exploração orientada para o <i>Self</i>	4.03	1.62	4.28	1.66	-1.344	0.180
Exploração Intencional-Sistemática	10.13	3.43	11.15	3.69	-2.575	0.010
Quantidade de Informação Obtida	15.50	3.98	15.75	4.08	-0.551	0.582
Satisfação com a Informação Obtida	8.35	2.34	9.29	2.37	-3.538	0.000
Stress na Exploração	15.31	4.64	14.70	4.47	1.210	0.227
Stress na T. Decisão	23.95	7.10	21.61	7.47	2.849	0.005

* Resultados com diferença estatística significativa encontram-se a negrito

A leitura do Quadro 4 permite observar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e de controlo, na medida de indecisão vocacional, no momento de pré-teste, o que significa que aqueles dois grupos não são equivalentes. Existe uma propensão para o grupo de controlo estar menos indeciso do ponto de vista vocacional.

Quanto às sub escalas da exploração vocacional, não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, com a excepção de duas dimensões da componente do processo de exploração vocacional: a exploração orientada para o meio, e a exploração intencional-sistemática, e de duas dimensões da componente de reacções à exploração vocacional: a satisfação com a informação obtida e o stress antecipado face à tomada decisão. Os resultados evidenciam, assim, que o grupo experimental e o grupo de controlo são parcialmente equivalentes, no momento pré-teste, no que respeita a exploração vocacional. Assim, quando comparado com o grupo experimental, o grupo de controlo regista, nos últimos três meses, um menor grau de exploração do mundo escolar e

profissional e menos intencionalidade e regularidade na procura de informação. O grupo de controlo, regista, também, menor satisfação com a informação vocacional obtida até ao momento e menor stress percebido face ao processo de tomada de decisão.

Em termos gerais, os resultados apresentados permitem-nos concluir que, no momento de pré-teste, o grupo experimental e o grupo de controlo não são grupos equivalentes quanto ao nível de indecisão vocacional, sendo contudo, parcialmente equivalentes no que respeita o processo de exploração vocacional. As excepções registadas parecem favorecer o grupo de controlo no momento de avaliação pré-teste.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Apresentaram-se os primeiros resultados de um estudo sobre a eficácia da intervenção psicológica vocacional. A investigação foi realizada com base nas medidas pré-teste de indecisão - *Career Decision Scale* (CDS, Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koshier, 1976) e de exploração vocacional - *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983) de uma intervenção psicológica vocacional, o programa *Futuro Bué!*. No quadro da avaliação dos resultados da intervenção vocacional, o estudo aqui apresentado constitui mais um passo importante. Sobretudo porque permitiu analisar o estatuto de tomada de decisão vocacional de jovens finalistas do ensino básico, uma etapa singular para observar os modos como os adolescentes lidam com a exploração vocacional mais directamente orientada por propósitos de decisão ou escolha de carreira. Mas, além disso, também, porque a compreensão do estatuto vocacional inicial destes jovens é um procedimento essencial para se avaliar os resultados e o processo da intervenção vocacional levado a cabo com um grupo experimental.

A análise dos resultados nas medidas vocacionais permite concluir que a maioria dos alunos estudados regista um grau moderado de indecisão vocacional. Isto pode significar que estes alunos estabelecem compromissos pouco firmes com uma ou mais opções de carreira, por exemplo, durante curtos períodos de tempo. E que, ao mesmo tempo, estão preocupados com a sua incerteza face à necessidade de escolher o que fazer da sua carreira, num futuro próximo. Estes resultados vão de encontro ao que seria esperado, de acordo com a teoria e investigação empírica sobre esta problemática, a qual evidencia que a indecisão vocacional pode ocorrer em qualquer momento da vida e, sobretudo, em momentos de transição vocacional (cf. Silva, 1997; Taveira, 1997). Por seu lado, de acordo com a teoria e investigação da exploração vocacional, poderá esperar-se que jovens e adultos, em momentos de transição vocacional, estejam mais activados do ponto de vista da exploração vocacional e,

por essa razão, possam registrar níveis mais elevados de indecisão (Hall, 1992; Levinson, Darrow, Klein, Levinson, McKee. & Associates 1978). Neste âmbito, verifica-se que o grupo voluntariamente inscrito no programa de intervenção vocacional *Futuro bué!* é também aquele que apresenta níveis mais elevados de indecisão, quando comparado com o grupo, de controlo, não inscrito na intervenção. Estes resultados evidenciam, mais uma vez, a existência de diferenças inter-individuais na indecisão vocacional, nos estudantes do 9º ano de escolaridade, que necessariamente terão que ser tidas em conta pelos profissionais e especialistas da consulta psicológica vocacional. Os resultados evidenciam, ainda, a existência de variações nas medidas de indecisão vocacional em função do sexo, em desfavor das raparigas no grupo experimental e, em favor das raparigas, no grupo de controlo. Este dado é consistente com alguma da investigação prévia sobre esta problemática (cf. Osipow, 1987; Santos, 1997) e chama a atenção para a importância de considerar as questões de género em relação estreita com as abordagens à orientação e desenvolvimento vocacional de jovens (Taveira & Nogueira, 2004).

Os resultados da medida de exploração vocacional revelam que, muito embora todos os jovens estudados registem percepções relativamente positivas face ao mercado de emprego na sua área vocacional preferida e atribuam muita importância aos seus propósitos vocacionais, todos eles estão, também, pouco confiantes de vir a conseguir alcançá-los. Apesar disso, estes jovens acreditam que as actividades de exploração vocacional podem contribuir para o prosseguimento dos seus objectivos vocacionais, apesar de se terem envolvido relativamente pouco nessas mesmas actividades. Com efeito, os alunos registaram um fraco envolvimento nas actividades de exploração do meio, apesar de considerarem que têm informação suficiente sobre o mundo escolar e profissional e que a exploração vocacional efectuada até ao instante adoptou um carácter regular. Porém, mostram-se pouco satisfeitos com a informação obtida. Além disso, verifica-se que estes jovens experienciam estados relativamente elevados de *stress* face à realização de futuras actividades de exploração e, níveis ainda mais elevados de *stres*, face à tomada de decisão. Estes resultados são consistentes com a investigação prévia sobre esta problemática (Taveira, 2004) e tal como Hall (1992) e Levinson e colaboradores (1978) defendem, concorrem para concluir que o final de um ciclo escolar pode ser vivenciado pelos adolescentes como uma transição ecológica, um período de maior vulnerabilidade e desafio, em face do qual o apoio social, incluindo o especializado, pode constituir um suporte importante à mudança positiva.

De realçar ainda que os alunos do grupo de controlo, quando comparados com o grupo experimental, registam percepções mais favoráveis quanto ao estatuto de emprego na área

vocacional preferida, atribuem maior importância à realização da sua preferência vocacional e, são também, os jovens que estão mais confiantes de vir a realizá-las. Este padrão de crenças é favorável ao envolvimento nas actividades de exploração (Stumpf et al., 1983). Com efeito, este grupo de jovens refere estar a realizar actividades de exploração de modo sistemático, ter informação suficiente sobre profissões, empregos e sobre si próprio/a e estar satisfeitos com ela, registando também menores índices de ansiedade, quer na exploração, quer na tomada de decisão. O facto destes alunos se perceberem como estando em condições favoráveis para a tomada de decisão poderá justificar a sua ausência de interesse na procura de ajuda especializada (Taveira, 1997).

Concluindo, em termos gerais, os resultados do presente estudo sugerem que os jovens finalistas do 9º ano avaliados estão ainda pouco convictos das suas actuais escolhas vocacionais e, porventura, em condições de beneficiar de um apoio especializado para uma exploração mais aprofunda dos motivos e condições que permitirão a concretização de objectivos académicos e ocupacionais, a breve trecho. Conclui-se, além disso, que será importante adoptar, no programa *Futuro Bué!*, uma visão processual e mais complexa do processo de exploração decisora, para melhor fazer face ao impacto negativo de actividades prévias de exploração vocacional (eg., insatisfação com a informação obtida, ansiedade elevada durante as actividades de exploração) registado nos alunos que integraram o grupo experimental desta investigação.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L., S., & Freire, T., (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Apport – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Belz, E. J. (1992). *The relations among possible selves, ego identity status and career exploratory behavior in undergraduate students*. Unpublished doctoral dissertation. New York University.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and futures directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416–432.
- Brown, S.D. & Krane, N.E. (2000). Four (or five) Sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. Brown & R. Lent (2000). *Handbook of Counseling Psychology*. Third Edition, 740-749.
- Chartrand, J.M. & Camp, C.C. (1991). Advances in the measurement of career development constructs: A 20-year review. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 1-39.

- Cooper, H.M. (1990). Meta-analysis and the integrative review. In C. Hendrick & M.S. Clark (Eds.), *Research methods in personality and social psychology* (pp. 142-163). Newbury Park: Sage.
- Durlak, J.A. (1995). Understanding meta-analysis. In L.G. Grimm & P.R. Jarnold (Eds.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (99. 319-352). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fretz, B. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 77-90.
- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996). *Educational research. An introduction* (6^a ed.). New York: Longman.
- Gibson, R. C & Mitchell, M.H. (1998). *Introduction to counseling and guidance*. (5th ed., pp. 122-177). New Jersey: Prentice Hall.
- Glass, G.V. (1983). Synthesizing empirical research: Meta-analysis. In S.A. Ward & L.J. Reed (Eds.), *Knowledge Structure and Use: Implications for Synthesis and Interpretation* (pp. 397-421). Philadelphia: Temple University Press.
- Glass, G.V., McGaw, B., & Smith, M.L. (1981). *Meta-Analysis in Social Research*. Beverly Hills: Sage.
- Hall, D.T. (1992). Career indecision research: conceptual and methodological problems. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 245-250.
- Harren, V.A. (1980). *Assessment of Career Decision Making: Preliminary manual*. Unpublished manuscript, Carbondale: Southern Illinois University, Department of Psychology.
- Holland, J. L., Magoon, T, M. & Spokane, A. R. (1981). Counseling Psychology: Career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305.
- Hughes, K.L. & Karp, M.M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*. Columbia: Institute on Education and the Economy Teachers College
- Isaacson, L. E. & Brown, D. (2000). *Career information, career counseling, and career development* (7th ed.). Needham Heights, M A: Allyn & Bacon.
- Krumboltz, J. D., Becker-Haven, J. F. & Burnett, K. F. (1979). Counseling psychology. *Annual Review of Psychology*, 30, 55-602.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.

- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., McKee, B. & Associates (1978). *The seasons of a man's life*. NY: Knopf.
- Magno, I. (2004). Factores de Eficácia e Formação dos Profissionais de Orientação. In M.C Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 371-380). Coimbra, Editorial Almedina.
- Martins, C. (2001). Meta-análise. In M.E. Fernandes & L.S. Almeida (Ed.) *Métodos e Técnicas de Avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Mook, D. G. (1983). In defence of external invalidity. *American Psychologist*, 38, 379-387.
- Myers, R. E. (1971). Research on educational and vocational counseling. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (pp. 863-891). New York: Wiley.
- Olkim, I. (1995). Meta-analysis: Reconciling the results of independent studies. *Statistics in Medicine*, 14, 457-472.
- Oliver, L. & Spokane, A. (1988). Career-Intervention Outcome What Contributes to Client Gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- Osipow, S. H. (1982). Research in career counseling: An analysis of issues and problems. *The Counseling Psychologist*, 10(4), 27-34.
- Osipow, S.H. (1987). Career Decision Scale Manual. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Osipow, S.H. (1991). Developing instruments for use in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70, 322-326. Osipow, S.H. (1994). The career decision scale: how good does it have to be? *Journal of Career Assessment*, 2, 15-18.
- Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B. & Koshier, M. (1976). *The Career Decision Scale* (3rd revision). Columbus, OH: Marathon Consulting & Press and Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Papini, D. R., & Roggman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 420-440
- Phillips, S. D. (1992). Career counselling: choice and implementation. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (end ed., pp. 513-547).
- Pickering, J. W., & Vacc, N. A. (1984). Effectiveness of career development interventions for college students: A review of published research. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 149-159.

- Rounds, J. B. & Tinsley, H. E. A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S. D. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 137-177). NY: Wiley.
- Savickas, M.L. (1991). The meaning of work and love: Career issues and interventions. *Career Development Quarterly*, 39, 315-324.
- Santos, P. J. (1997). *Adolescência e indecisão vocacional*. Tese de Mestrado em Psicologia. (não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Silva, J. T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In M. C Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 95-125). Coimbra, Editorial Almedina
- Smith, M.L. & Glass, G.V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 32, 752-760.
- Soares, M. C., (1998). *Influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spokane, A. (2004). Avaliação das Intervenções de Carreira. In L. M. Leitão (Coord.) *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455-473). Coimbra, Quarteto
- Spokane, A. R. & Oliver, L. (1983). The outcomes of vocational intervention. In W. B. Walsh & S.H Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 99). Hillsdale, NJ: LEA.
- Stanovich, K. E. (2004). *How to think straight about psychology*. New York: Allyn and Bacon, Pearson Education, Inc.
- Stumpf, S.A.; Colarelli, M.S. & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226
- Swanson, J. (1995). The Process and Outcomes oh Career Counseling. In S.H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.). *Handbook of Vocational Psychology, Theory Research, and practice*. (2nd. Ed.). (pp. 217-260). Mahwah, NJ: LEA.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de doutoramento. Braga. Universidade do Minho.

- Taveira, M. C. (2000). Exploração Vocacional: Teoria, investigação e Prática. *Psychologica*, 26
- Taveira, M. C. (2001). *O Modelo de Intervenção Vocacional por Programas*. Casa Pia de Lisboa.
- Taveira, M.C. (2004). Comportamento e desenvolvimento vocacional da adolescência. In M.C.Taveira (Coord.) *Temas de Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica* (pp.143-178). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M.C. & Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M.C. Taveira., (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 57-81). Coimbra: Livraria Almedina.
- Taveira, M.C. (2005). A avaliação da exploração vocacional. In L.M.Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 317-346). Coimbra: Quarteto Editora.
- Vondracek, F.W., Lerner. R.M. & Schulenberg, J.E. (1986). *Career development. A life span development approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watkins, C.E., Bradford, B.D., Lew, D.E. & Himmell, C.D. (1986). Major contributors and major contributions to the vocational behavior literature. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 42-47.
- Whiston, S., Brecheisen, B. & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 389
- Whiston, S., Sexton, T. & Lasoff, D. (1998). Career-intervention outcome: a replication and extension of Oliver and Spokane. *Journal of Counseling Psychology*. 45, 150-165.
- Williamson, E. G. & Bordin, E. S. (1941). The evolution of educational and vocational counseling: A critique of methodology of experiments. *Educational and Psychological Measurement*, 1, 5-25.
- Wolf, F.M. (1986). *Meta-Analysis – Quantitative Methods for Research Synthesis* (Vol. 59). Beverly Hills: Sage.