

◇ Alice Correia  
alicenatpc@gmail.com

Vânia Sousa  
vaniamsousa.7@gmail.com

Joaquim Luís Coimbra  
jcoimbra@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto

# Um projeto, uma intervenção, uma reflexão: a orientação vocacional dirigida ao 9º ano de escolaridade

Baseado nos princípios da exploração reconstrutiva dos investimentos (Campos & Coimbra, 1991), na complexidade da situação cultural e sociopolítica que a sociedade vivencia na atualidade (Gonçalves, 2008; Harrington & Harrigan, 2006) e tendo como foco intervir no e para o desenvolvimento humano (Campos, 1985; Coimbra, 1991), foi realizado um projeto de intervenção de orientação vocacional junto de 276 estudantes do 9º ano de escolaridade de ambos os sexos (140 alunas e 136 alunos), com uma média de idades de 14 anos e nível socioeconómico e cultural médio. Da amostra total, 112 frequentavam a Escola Secundária João Gonçalves Zarco tendo sido alvo de uma intervenção direta e 164 a Escola Básica de Leça da Palmeira tendo beneficiado de uma intervenção indireta na modalidade de consultoria-formação a professores. A intervenção decorreu ao longo do ano letivo 2011/2012, tendo sido realizada uma média de 30 sessões. O estudo empírico envolveu a aplicação de questionários macrossistémicos e situacionais para os encarregados de educação e para os alunos e a realização de um pré e um pós-teste, com a aplicação de um Indicador de Interesses (Correia, Sousa & Coimbra, 2011) baseado no modelo hexagonal RIASEC proposto por Holland (1985), da Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV-R (Gonçalves & Coimbra, 2003), a Social Dominance Orientation Scale (Pratto, Sidanius & Levin, 2006) e a Sociopolitical Control Scale for Youth (Peterson *et al.*, 2011) traduzidas e adaptadas à população portuguesa.

Os resultados comuns encontrados sugerem que quer no grupo da modalidade de intervenção direta quer no da indireta não existem diferenças significativas entre encarregados de educação e alunos no que respeita a expectativas e aspirações quanto ao futuro vocacional dos alunos. Por outro lado, constatou-se que em ambos os grupos no pré e no pós-teste, há diferenças nas dimensões de desenvolvimento vocacional e de consciência crítica em função do género e do nível socioeconómico e cultural, há relações significativas entre dimensões do desenvolvimento vocacional e

dimensões da consciência crítica e que maiores níveis de controlo político predizem maior investimento vocacional. Os dados de investigação específicos a cada uma das modalidades de intervenção, serão apresentados na secção dos resultados.

### Os alicerces do projeto

Para fundamentar o trabalho desenvolvido neste projeto apoiamo-nos nos contributos da perspetiva construtivista, ecológica e desenvolvimental, dado que a sua amplitude teórica e interventiva possibilita uma compreensão mais integrada acerca da complexidade de que se reveste o desenvolvimento vocacional nos nossos dias. Uma complexidade que torna evidente que os projetos vocacionais não são uma realidade descoberta a partir de um legado inato, mas sim um real construído no seio das possibilidades oferecidas ou bloqueadas pelos contextos histórico-sociais (Gonçalves, 2006; 2008). Ao conceber o desenvolvimento vocacional como um processo integrante do desenvolvimento global dos indivíduos, que ocorre ao longo de todo o ciclo vital, esta é uma abordagem que toma o vocacional como um mecanismo (re) construtivo que ultrapassa as linhas do individual e faz-se por via do social numa relação dependente das interações do indivíduo com os diferentes contextos de vida e das oportunidades que estes lhe oferecem (Campos, 1980b; Bronfenbrenner, 1979). Nesta ótica o indivíduo é considerado protagonista do seu próprio itinerário, na medida em que é agente ativo na identificação e mobilização de recursos essenciais para um usufruto eficaz das oportunidades que lhe são oferecidas, encontradas ou por si criadas (Pinto, 2004). Deste modo, ao indivíduo é requerido além de novas competências, atitudes e valores renovados no que respeita à sua agência enquanto aluno e enquanto profissional (*ibid.*). Segundo Marcia (1986) esta visão integradora tem por base dois processos psicológicos básicos e estruturantes do desenvolvimento psicológico vocacional, a *exploração* e o *investimento*, processos que em relação traduzem o objetivo primordial das intervenções vocacionais, a *exploração do investimento* (Campos & Coimbra, 1991). A exploração diz respeito aos momentos de questionamento, procura, experimentação por parte do indivíduo, com o propósito da obtenção de dados sobre as oportunidades que lhe estão ao dispor, fundamentais para efetuar uma escolha (Campos & Coimbra, 1991; Costa, 1991; Gonçalves, 1997). Quando promovidos intencionalmente, são momentos que envolvem o contacto direto e/ou indireto com fragmentos da realidade psicossocial que permitem ao indivíduo a tomada de consciência acerca das mais-valias e limitações de cada um deles (Gonçalves, 1997). O investimento, por seu turno, é visto como guia orientador da ação, transmissor de segurança na escolha e capacidade de projeção futura (Costa, 1991), é o processo enérgico que impulsiona o indivíduo ao estabelecimento de um compromisso consigo próprio nas ligações que arquiteta com as diferentes partes da realidade psicossocial (Gonçalves, 1997).

Para atingir os objetivos gerais expostos pela perspetiva construtivista, ecológica e desenvolvimental, a metodologia interventiva é de prevenção e promoção do desenvolvimento humano e não só de carácter remediativo em momentos de crise vocacional (Campos, 1980a). Para que ocorra desenvolvimento psicológico nesta relação (Campos, 1988) é necessário que o indivíduo adote uma postura dinâmica de questionamento, um ponto de vista e uma atitude reflexiva (Campos, 1985; Campos & Coimbra, 1991). Deste modo, a orientação vocacional deve ter o foco em várias dimensões do desenvolvimento psicológico, como sejam o desenvolvimento cognitivo, interpessoal, moral e da identidade (Campos, 1980a). Para tal, são sugeridas atividades de contacto direto, que podem ser promovidas através de visitas, entrevistas a profissionais e alunos, experiências de trabalho, entre outras, e atividades de contacto indireto que podem envolver meios impressos, material multimédia para visualização de gravações de relatos, conferências, filmes, fotografias, entre outros. Adicionalmente, propõem-se atividades que promovam a análise crítica de dimensões como representações sociais, história pessoal, influências ecológicas, valores, dilemas, interesses, competências, traços pessoais, constrangimentos pessoais e sociais, informação sobre cursos, entre outros (*idem*). Simultaneamente à ocorrência destas experiências de ação, para tornar o processo de intervenção psicológica vocacional mais eficaz, é indicado proporcionarem-se experiências de integração das informações, das competências e experiências vivências para a progressiva tomada de decisão no trajeto de um projeto vocacional (Campos, 1980a; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

É do conhecimento geral que a escolha vocacional é determinada por diversos fatores. Considerando a complexidade da situação cultural e sociopolítica que a sociedade vivencia na atualidade (Gonçalves, 2008; Harrington & Harrigan, 2006), que contribui para a permanência numa sociedade assimétrica aos mais diversos níveis (McLoyd, 1998), dá-mos particular destaque à influência das oportunidades e constrangimentos que a sociedade oferece e ao modo como os jovens respondem a esta dinâmica. Considerando que a sociedade se forma e movimenta ao nível sociopolítico (Prilleltensky, 1994; Watts, Griffith, & Abdul-Adil, 1999), as desigualdades centradas na formação e educação (McLoyd, 1998; Wilson, 1998) são consideradas obstáculos que influenciam o desenvolvimento vocacional (Blustein, Juntunen, & Worthington, 2000; Constantine, Erickson, Banks, & Timberlake, 1998). Diemer e Blustein

(2006) propõem que será a *consciência crítica* a competência que poderá ajudar os jovens a envolverem-se efetivamente no seu processo de desenvolvimento vocacional e, deste modo, auxiliar no ultrapassar de tais barreiras. Para estes autores a consciência crítica engloba duas dimensões: a análise sociopolítica e o controlo sociopolítico. A primeira dimensão é examinada pelos autores através da orientação à dominância social (SDO), isto é, o modo como os jovens se colocam na sociedade em relação aos grupos (*idem*), aprovando ou rejeitando a existência de estruturas hierárquicas (Pratto & Stewart, 2012). Este posicionamento face às hierarquias possui além de uma herança social, política, sociológica, uma dimensão psicológica (Pratto, Sidanius, Stalworth & Malle, 1994). As ideologias e os comportamentos institucionais, individuais ou grupais fortalecem a continuidade das estruturas hierárquicas superiores em detrimento das inferiores (Pratto, Sidanius & Levin, 2006). Nesse sentido, níveis elevados de orientação à dominância são uma âncora para a manutenção da desigualdade e opressão social (Diemer & Blustein, 2006), mantendo ou agravando situações de preconceito e discriminação, (Pratto, Sidanius, Stalworth & Malle, 1994), de que são exemplo o sexismo, a orientação sexual e o racismo. A segunda dimensão, o controlo sociopolítico, é reconhecida como elemento basilar da dimensão intrapessoal do empoderamento psicológico, compreendendo constructos como a competência, eficácia e liderança (Zimmerman, 1990, 1995, 2000), retratando as convicções que o indivíduo possui sobre a sua capacidade para organizar, liderar grupos (competência de liderança) e influenciar as decisões políticas da sua comunidade (controlo político) (Peterson *et al.*, 2006; Peterson, Agre, Christens & Morton, 2011; Zimmerman, Ramirez-Valles & Maton, 1999; Zimmerman & Zahniser, 1991). Conforme Rutter (1993) refere, são crenças que favorecem a autoestima e a autoconfiança dos indivíduos, capacitando-os para fazer face aos contratempos com que se defrontam nas diversas áreas de vida, por passarem a acreditar na sua competência para concretizar objetivos traçados (Bandura, 1977, 1982). Os dados relativos à integração da consciência crítica no desenvolvimento vocacional não têm sido concordantes. Contudo, os resultados de estudos analisados por Diemer e Blustein (2006) vieram fortalecer a pertinência de dar continuidade à investigação das relações entre as dimensões da consciência crítica e do desenvolvimento vocacional, na medida em que revelaram a existência de associações significativas entre os níveis de consciência crítica e o investimento e expectativas vocacionais (Diemer & Hsieh, 2008; O'Connor, 1997 citado por Diemer & Blustein, 2006). Estimulados por tais evidências, os autores propuseram-se a avaliar, em adolescentes urbanos, se maiores níveis de controlo sociopolítico e menores níveis de orientação à dominância social prediziam maiores progressos no desenvolvimento vocacional. A hipótese foi confirmada, tendo obtendo como resultados principais que adolescentes com maiores níveis de consciência crítica apresentaram maior clareza em relação à sua identidade vocacional, maiores níveis de investimento vocacional e perspetivaram o trabalho como uma parte relevante da sua vida futura (Diemer & Blustein, 2006). Tendo por base estas evidências e o facto de que « A consciência crítica é um meio de transcender uma situação através da ação e reflexão; o progresso no desenvolvimento de carreira [e, presumivelmente, mais tarde a realização profissional e o empoderamento económico] representa formas concretas de solidificar essa transcendência.» (*idem*, p. 230), consideramos ser de toda a pertinência a realização de estudos que esclareçam de que modo podemos relacionar a capacidade de consciência crítica com o desenvolvimento vocacional e, deste modo, desenhar intervenções que fomentem tais associações.

### Método

#### Objetivos específicos de investigação

- Analisar as expectativas e aspirações dos encarregados de educação relativamente ao futuro vocacional dos seus educandos e inferir as diferenças em relação às respostas dos alunos às mesmas variáveis;
- Avaliar as associações entre o género e as expectativas e aspirações dos alunos quanto ao seu futuro vocacional;
- Analisar as associações entre o nível socioeconómico e cultural e as expectativas e aspirações dos alunos quanto ao seu futuro vocacional;
- Analisar o perfil de interesses vocacionais dos alunos antes e depois da intervenção;
- Avaliar as diferenças dos resultados no momento pré e pós intervenção, nas dimensões do investimento, exploração, difusão, *foreclosure*, orientação à dominância social, competência de liderança e controlo político;
- Avaliar as diferenças dos resultados no momento pré e pós intervenção, nas dimensões do investimento, exploração, difusão, *foreclosure*, orientação à dominância social, competência de liderança e controlo político em função do género e do nível socioeconómico e cultural;

- g) Avaliar as associações entre as dimensões de desenvolvimento vocacional designadamente, investimento, exploração, difusão, *foreclosure* e as dimensões de consciência crítica nomeadamente, orientação à dominância social, competência de liderança e controlo político;
- h) Analisar se as dimensões da consciência crítica, especificamente a orientação à dominância social, a competência de liderança e o controlo político, são predictoras do investimento vocacional.

#### Variáveis

As principais variáveis deste projeto foram avaliadas através de medidas de desenvolvimento vocacional e de consciência crítica. Como medidas de desenvolvimento vocacional foi usado um Indicador de Interesses Vocacionais (Correia, Sousa & Coimbra, 2011), constituído por 70 profissões distribuídas pelos 6 domínios definidos por Holland (RIASEC) para analisarmos o perfil de interesses vocacionais, e a Escala de Exploração e Investimento Vocacional Reduzida - EEIV-R (Gonçalves & Coimbra, 2003), composta por 20 itens distribuídos por quatro subescalas: investimento vocacional, exploração vocacional, difusão vocacional, *foreclosure*, para avaliar o estatuto de desenvolvimento face à escolha vocacional. No que respeita às medidas de consciência crítica foram usados dois instrumentos traduzidos e adaptados à população portuguesa: *Social Dominance Orientation Scale* (Pratto, Sidanius & Levin, 2006), para avaliar a orientação à dominância social e a *Sociopolitical Control Scale for Youth* (Peterson et al., 2011), que integra duas dimensões de análise, a competência de liderança e o controlo político. Para proceder à caracterização dos participantes e explorar relações entre as dimensões anteriormente mencionadas, foi usado um questionário macrosistémico e situacional para encarregados de educação e para alunos, que é composto por variáveis de natureza demográfica (e.g. idade, género, nível socioeconómico e cultural) e situacionais (e.g. nível de escolaridade dos encarregados de educação, situação de emprego dos encarregados de educação, expectativas e aspirações vocacionais dos alunos e encarregados de educação).

#### Participantes

No que respeita aos motivos da seleção de alunos do 9º ano de escolaridade como grupo alvo de intervenção, considerou-se o facto de estarem no final do Ensino Básico os conduzir à vivência de um período de transição normativa importante, onde a obrigatoriedade de optar num leque diverso de oportunidades de educação/formação carrega ansiosos, medos, dúvidas (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009). É nesta fase que os jovens se deparam com a responsabilidade da escolha sobre o seu projeto vocacional (Sousa, 2003), necessitando muitas vezes de orientação.

Tendo sido as duas modalidades de intervenção enquadradas no processo de orientação vocacional vigente em ambas as escolas, tivemos que ter em consideração os princípios de construção de grupos nelas existentes. Na intervenção direta cada turma foi dividida em dois grupos, tendo como responsável a investigadora. Na intervenção indireta os grupos foram constituídos pelo grupo natural, a turma, uma vez que na escola é prática a existência de um horário específico para Atividades de Orientação Vocacional (AOV) conduzida por professores, elementos alvo de consultadoria. Apresenta-se em tabela a caracterização sociodemográfica dos participantes de cada uma das intervenções:

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes da intervenção direta

<b>Idade</b>		
n= 112		
M= 13,88 DP= 0,419		
<b>Género</b>		
n= 112		
Feminino n= 64 (57,1%)	Masculino n= 48 (42,97%)	
<b>Nível socioeconómico e cultural (NSEC)</b>		
n=96		
Baixo/médio baixo 39 (40,6%)	Médio 21 (32,3%)	Médio alto/alto 26 (27%)

Tabela 2. Caracterização sociodemográfica dos participantes da intervenção indireta

<b>Idade</b>		
n= 164		
M= 14,05 DP= 0,584		
<b>Género</b>		
n= 164		
Feminino n= 76 (46,3%)	Masculino n= 88 (53,7%)	
<b>Nível socioeconómico e cultural (NSEC)</b>		
n=152		
Baixo/médio baixo 75 (49%)	Médio 46 (30,1%)	Médio alto/alto 31(20,3%)

Salienta-se ainda que nas intervenções realizadas não foram criados grupos de controlo. Na modalidade de intervenção direta, tal não seria viável dado que, por constrangimentos da instituição, não seria possível proporcionar a *posteriori* uma intervenção vocacional no grupo de controlo similar à do restante grupo. No que respeita à modalidade de intervenção indireta, conforme já referido, na escola em que foi implementada existia um horário específico para AOV sujeito avaliação curricular qualitativa. Assim, a premissa de termos um grupo de controlo para a modalidade indireta levaria a que parte dos alunos do 9º ano não tivesse acesso à intervenção vocacional, pois não seria possível repor na íntegra o projeto de orientação vocacional no final do ano letivo e tal não seria ético nem permitido pela direção da escola, uma vez que as atividades de orientação faziam parte da prática escolar prevista para este ano de escolaridade e eram objeto de avaliação.

#### Apresentação e discussão dos resultados

- a) *Análise das expectativas e aspirações dos encarregados de educação quanto ao futuro vocacional dos educandos e inferências face às respostas dos alunos*

#### Intervenção direta

Em relação às expectativas de pais e filhos, pôde verificar-se uma confluência, o que vem corroborar os resultados das investigações realizadas neste âmbito (Lopes, 2010). Em ambos a maior percentagem centrou-se em cursos superiores de ciências [pais= 31,3% e filhos= 21,3%], revelando uma possível influência das crenças pessoais e sociais (Taveira, 2008) de que esta será a área com mais saída profissional. De destacar ainda a frequência elevada de respostas "não sei" de pais e filhos (pais= 16,9% e filhos= 34,3%), com grande saliência para os alunos, uma vez que mais de um terço dos alunos se encontrou nesta situação. Este aparente estado de difusão vocacional (Marcia, 1966) dos filhos, possível de ser fundamentado pelo desconhecimento do mercado de trabalho, pela desmotivação com o projeto de vida, e pela falta de exploração ou falta de integração de eventuais experiências (Savickas, 1997; Super, 1953,1980), pode ter conduzido a inexistência de uma linha orientadora por parte dos pais sobre os interesses e características dos educandos e conseqüentemente para o apontar de saídas académicas. Em relação às aspirações dos pais, pôde constatar-se que a maior percentagem centrou-se em cursos superiores (16,5%), especificamente na área de ciências (18,8%), o que sugere a existência da convicção que um curso superior está diretamente ligado ao reconhecimento e ascensão social, bem como à maior facilidade na obtenção de emprego (Gonçalves & Coimbra, 2000). De salientar ainda uma frequência significativa de respostas de pais que aspiram a que os seus filhos decidam *per se* (20%), podendo estar subjacente um desconhecimento ou uma dificuldade de identificação dos interesses e das competências dos filhos (Savickas, 1997; Super, 1953,1980), conforme expresso ao nível das expectativas. Por outro lado, os pais revelarem que gostariam que os filhos escolhessem uma área que lhes trouxesse satisfação económica e pessoal (12,9%). Esta preocupação é concordante com os resultados de outros estudos (O'Brien, Friedman, Tripton & Linn, 2000) e aceitável quando deparados com um mundo atual onde prevalece a incerteza, a imprevisibilidade, a instabilidade e a insegurança de qualquer projeto de vida (Azevedo, 1999). Em relação aos alunos, as suas aspirações dividiram-se maioritariamente pelo curso superior de ciências (34,2%) e de serviços (10,8%), indo no sentido da opinião dos pais, mostrando, assim

como a investigação aponta, a influência que estes podem exercer no seu percurso vocacional (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Feldman & Piirto, 2002; Young, et al., 2006). É também de realçar que 12,6% não tem ou não soube identificar qualquer tipo de aspirações, uma indefinição que pode estar relacionada com falta de atividade exploratória (Marcia, 1966) que se traduz na presença de sentimentos de insegurança e medo, por não se quererem comprometer com determinada área (Erikson, 1971), bem como o desconhecimento de si próprio (Savickas, 1997; Super 1953, 1980).

#### **Intervenção indireta**

A maioria dos encarregados de educação considerou mais provável que os seus educandos enveredem pela área de ciências nível superior (26,4%), 12,8% revelou não saber qual a área mais provável e 8,8% apontou a área dos serviços nível superior. A maioria dos alunos, por sua vez, declarou não saber qual será o curso/profissão a ter no futuro (26,5%) e uma área ligada às ciências nível superior (24,8%). No que toca às aspirações quanto ao futuro vocacional, a maioria dos encarregados de educação revelou que gostaria que o educando enveredasse por uma área de ciências nível superior (22,5%) e uma área que o satisfaça económica e pessoalmente (16,7%). A maioria dos alunos, assim como se verificou nas respostas dos encarregados de educação, apontou como aspiração uma área ligada a ciências nível superior (29,4%) e 13,5% mencionou não saber. A análise destes resultados permitem-nos inferir que não existem diferenças significativas entre aquilo que os encarregados de educação esperam e o que desejam que os seus educandos consigam atingir em termos educativos e profissionais e aquilo que os alunos expectam e aspiram quanto ao seu futuro vocacional. Esta semelhança pode por um lado levar-nos a questionar se os pais, enquanto elementos de referência dos com influência positiva ou negativa nas suas aspirações e expectativas vocacionais e ocupacionais (Bohoslavsky, 2003), estarão a condicionar as opções dos filhos e, nesse panorama, as respostas dos adolescentes traduzem os desejos e as expectativas dos pais, ou se os pais conhecedores das características dos seus filhos, revelam-se através destas respostas como figuras de apoio promotoras de identidades vocacionais realizadas (Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002) investindo e/ou incentivando atos exploratórios conjuntos (Gonçalves, 2006) e, como tal, quando a escolha está definida é conhecida, esperada e desejada de um modo semelhante por ambos. Apesar desta inferência, é possível verificar que a maioria dos encarregados de educação define a área de ciências nível superior tanto ao nível do que consideram provável acontecer no futuro vocacional dos seus educandos como ao nível do que gostariam de ver ocorrer, ao passo que nos alunos verificam-se diferenças. Esta evidência vai de encontro à menção de Imaginário (1990) a esta temática, quando refere que os jovens tendem a apresentar aspirações mais elevadas do que as expectativas. Não obstante, estes dados permitem-nos ainda constatar que a maioria dos encarregados de educação apresenta aspirações elevadas em relação aos seus filhos, desejando a realização da formação de nível superior e os filhos, por sua vez, também apresentam a mesma vontade. Estes resultados parecem estar em consonância com os dados apresentados pela investigação, quando é apontado que quanto mais elevadas as aspirações dos pais acerca do futuro dos seus filhos, maior é a ambição vocacional destes (Feldman & Piirto, 2002; Young, et al., 2006).

b) *Análise das associações entre o género e as expectativas e aspirações dos alunos quanto ao seu futuro vocacional*

#### **Intervenção direta**

Na avaliação realizada não se verificou uma associação significativa entre o género e as expectativas dos alunos,  $X^2(18) = 21,226, p = .268$ . Verificou-se uma associação significativa entre o género e as aspirações dos alunos,  $X^2(19) = 37,558, p = .007$ , constatando-se que enquanto no género feminino a maioria aspira seguir a área de ciências no ensino superior (43,8%), no género masculino as respostas dividem-se pela área de ciências de nível superior (21,3%), de tecnologias nível superior (14,9%) e 17% ainda não sabe. Perante estes resultados pode inferir-se que as aspirações dos alunos relativamente ao seu futuro vocacional são influenciadas pelo género. Esta influência vem corroborar os dados da literatura que indicam o género como uma das variáveis preponderantes no processo de tomada de decisão (Leong & Brown, 1995), apresentando-se como elemento diferenciador na exploração e indecisão vocacional dos jovens, bem como, na elaboração e concretização de projetos vocacionais (Taveira, 2000). As diferenças ao nível das áreas de opção dos indivíduos do género feminino e do género masculino são concordantes com os dados da investigação (Afonso, 2000; Bandura, 1977; Hackett & Betz, 1981; Lippa, 2005; Lubinski & Benbow, 2006; McLaren & Gaskell, 1995; Neiva, 2003; Saavedra, 2004), na medida que o género feminino continua a ter tendência para a escolha de opções ligadas à área de ciências, enquanto os rapazes evidenciam tendência para a escolha da área de tecnologias. Relativamente à indefinição verificada por parte do género masculino, pode estar subjacente o facto de ainda se encontrarem numa fase de indecisão vocacional, não se querendo comprometer com nenhuma escolha, parecendo adiar essa tarefa, para quando o sistema educativo lhes impuser uma escolha, nomeadamente no final do 12º ano.

#### **Intervenção indireta**

Na análise efetuada verificou-se que existe uma associação significativa entre o género e as expectativas dos alunos,  $X^2(18) = 29,242, p = .045$ . Embora ambos os géneros apresentem percentagens próximas no que se refere a considerar mais provável enveredar por uma área de ciências nível superior (género feminino: 25,4%; género masculino: 24,1%), 32,8% dos jovens do género masculino referiu não saber o caminho que será mais provável seguir no futuro, enquanto que no género feminino apenas 20,3% apresentaram esta resposta. Não se verificou uma associação significativa entre o género e as aspirações dos alunos,  $X^2(17) = 25,158, p = .091$ . Em conformidade com os factos explicativos da influência da diferenciação de papéis por género (Saavedra, 2009) é esperado que rapazes e raparigas tendam a explorar e investir em áreas distintas (Taveira, 2000), pelo que a associação esperava entre o género e as expectativas e aspirações acerca do futuro vocacional seria em termos das áreas apontadas como prováveis ou desejadas para formação e/ou exercício profissional. Os dados obtidos mostram que essa relação não se traduziu numa diferença em termos de área mas numa associação baseada no facto de que, em maior percentagem, os indivíduos do género masculino não conseguem ventilar o que esperam vir a conseguir em termos formativos e profissionais. Ora, encontrando-se estes indivíduos num período em que a delimitação das suas escolhas se baseia naquilo que são os seus interesses e capacidades (Gottfredson, 1981), mas que para atingir este estágio necessitam de se conhecer a si próprios e participar em atividades de exploração (Savickas, 1997; Super, 1953, 1980), podemos interpretar que os indivíduos do género masculino apresentam um *deficit* a este nível. Por outro lado, esta indefinição no que consideram provável vir a atingir em termos do seu percurso formativo e profissional, pode revelar por parte dos adolescentes do género masculino o não querer comprometer-se com uma área em concreto, algo que segundo Erikson (1971) é definido como uma incapacidade característica da maioria dos indivíduos desta faixa etária.

c) *Análise das associações entre o nível socioeconómico e cultural (NSEC) e as expectativas e aspirações dos alunos quanto ao seu futuro vocacional*

#### **Intervenção direta**

Não se verificou uma associação significativa entre o NSEC e as expectativas dos alunos,  $X^2(34) = 40,978, p = .191$ , bem como uma associação significativa entre o NSEC e as aspirações dos alunos,  $X^2(34) = 37,399, p = .316$ . Este resultado veio contrariar o que a literatura e a investigação sugerem (Gonçalves, 2006; Imaginário, 1996), tendo em consideração que os efeitos verificados em outros estudos são, por norma, influenciados pelo NSEC baixo, este resultado poderá ser justificado pelo NSEC dos participantes desta modalidade de intervenção, uma vez que o NSEC baixo/médio baixo ( $n=39, 40\%$ ) tem uma distribuição inferior ao somatório da distribuição do NSEC médio ( $n=31, 32,3\%$ ) e do NSEC médio alto/alto ( $n= 26, 27\%$ ). Por outro lado, apesar do crescente desemprego, falta de oportunidades, sociedade competitiva, entre outros aspetos, os indivíduos de NSEC baixo, ao contrário de investigações anteriores (Gonçalves, 2006; Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2000) têm vindo a ter expectativas e aspirações positivas para os seus filhos, vendo no ensino superior, uma forma de os seus filhos terem as oportunidades que estes não tiveram, bem como forma de "fuga" às expectativas sociais formuladas para estes jovens de NSEC baixo (Monteiro & Gonçalves, 2011; Monteiro, Gonçalves & Oliveira, 2012).

#### **Intervenção indireta**

Foi verificada uma associação significativa entre o NSEC e as expectativas dos alunos,  $X^2(36) = 55,315, p = .021$ , indo de encontro com o proposto pela literatura (Gonçalves, 2006; Imaginário, 1990). Parece inegável que pertencer a uma determinada estrutura familiar condiciona o acesso às oportunidades sociais e, como tal, a própria amplitude de expectativas vocacionais dos indivíduos resulta da existência ou não de condições económicas, das experiências proporcionadas e das mensagens veiculadas pelas famílias (Gonçalves, 1997; Hoffman, Goldsmith & Hofacker, 1992; Osa-Edoh & Alutu, 2011). Constatou-se que enquanto a maioria dos alunos do NSEC baixo/médio baixo não possuem expectativas quanto ao seu futuro vocacional (38%), pois possivelmente os projetos que irão adotar no futuro serão em primeira instância resposta à satisfação da necessidade básica de sobrevivência e não da realização pessoal fundada nos seus interesses e capacidades (Gonçalves, 2006; Gonçalves & Coimbra, 2000), a maioria dos alunos pertencentes a um NSEC médio e médio alto/alto considerou mais provável enveredar por uma área das ciências do nível superior (NSEC médio: 34,4%; NSEC médio alto/alto: 44,4%). Não se verificou uma associação significativa entre o NSEC e as aspirações dos alunos,  $X^2(34) = 36,847, p = .339$ .

#### d) Perfil de interesses vocacionais

##### Intervenção direta

Os resultados revelaram que entre o pré e pós-teste existem diferenças significativas no perfil de interesses investigador (I) ( $p=.004$ ), artístico (A) ( $p=.001$ ) e social (S) ( $p=.034$ ) dos alunos, o que permite inferir que após a intervenção, exploração, questionamento, reflexão, os alunos circunscreveram os seus interesses (Gottfredson, 1981) mantendo-se a área de ciências como uma das preferidas.

##### Intervenção indireta

Os resultados revelaram que não existem diferenças significativas no perfil de interesses vocacionais dos alunos quanto ao momento da avaliação e permitiram ainda constatar que o grupo se caracteriza por um perfil de interesses investigador. Pode interpretar-se que os interesses do grupo de adolescentes alvo de intervenção indireta se centram no âmbito de atividades que permitam autonomia para pensar e agir, atividades pouco estruturadas, que não exijam rotinas mas que sejam desafiantes do ponto de vista cognitivo (Holland, 1985). Este perfil pode ser justificado, por um lado, por se encontrarem em fase de desenvolvimento da capacidade de raciocínio abstrato (Papalia, Olds & Feldman, 2001) sendo os seus interesses direcionados para atividades que implicam o exercício deste tipo de aptidão (Ginzberg, 1972). Por outro lado, pode estar subjacente a influência dos sentimentos de incerteza e imprevisibilidade emergentes de uma sociedade em mudança permanente (Harrington & Harrigan, 2006), onde o alargamento do período de escolaridade obrigatória e/ou investimento em áreas de nível superior são consideradas opções estratégicas e ajustadas para combater o desemprego e a assimetria entre o número reduzido de ofertas e o grande número de procura (Azevedo, 1999).

e) Avaliação de diferenças dos resultados no momento pré e pós intervenção, nas dimensões do investimento, exploração, difusão, foreclosure, orientação à dominância social, competência de liderança e controlo político

##### Intervenção direta

Os resultados revelaram a existência de diferenças significativas nas dimensões de difusão vocacional ( $p=.000$ ) e de foreclosure ( $p=.001$ ). Verificou-se que o grupo alvo de intervenção, no pós-teste, apresenta, ainda que ligeiramente, maior difusão e menor tendência a opções outorgadas. No que respeita ao aumento da difusão vocacional, os motivos subjacentes podem ser vários. Um dos motivos pode fundar-se num baixo nível de exploração antes da intervenção direta e ao iniciarem atividades exploratórias sentem um desfasamento em relação ao seu desenvolvimento vocacional e optam por desistir para não terem que se confrontar com a dificuldade de escolha (Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010). Por outro lado, este aumento pode também estar relacionado com a desmotivação dos alunos despoletada, quer pelos resultados académicos, quer pelo desemprego crescente no nosso país (Gonçalves & Coimbra, 2000). Adicionalmente, o discurso social de desemprego, para todas as idades e independente da formação académica, pode conduzir os alunos a um estado de apatia (Coimbra, 2012), reforçando a desistência para não terem de se confrontar com resultados exploratórios insatisfatórios (Erikson, 1971). Relativamente ao decréscimo observado na dimensão foreclosure, pode aventar-se que, provavelmente, ao longo das etapas de exploração os alunos adquiriram confiança, o que terá contribuído para que se tornassem mais autónomos nas suas escolhas, não tendo necessidade de tomar opções outorgadas por significativos (Costa, 1991).

##### Intervenção indireta

Os resultados revelaram a existência de diferenças significativas nas dimensões investimento vocacional ( $p=.000$ ) e foreclosure ( $p=.001$ ). Verificou-se que o grupo alvo de intervenção, no pós-teste, apresenta um maior investimento e menor tendência a opções outorgadas. Estes resultados podem ser atribuídos ao processo de intervenção, sugerindo assim a eficácia da mesma e a mais-valia da intervenção por consultoria a professores como contributo para o desenvolvimento vocacional dos alunos. Após um período de estímulos exploratórios intencionais, que integraram o questionamento, a procura e experimentação de oportunidades, essenciais para a concretização de uma escolha vocacional (Campos & Coimbra, 1991; Costa, 1991; Gonçalves, 1997), interpretamos estes resultados como produto de um processo reflexivo, integrador e (re)construtivo dos significados das experiências realizadas que tornou os indivíduos mais seguros e capazes de realizar escolhas e se projetarem no futuro.

f1) Avaliação das diferenças dos resultados nas dimensões do investimento, exploração, difusão, foreclosure, orientação à dominância social, competência de liderança e controlo político em função do género antes e depois da intervenção

#### Intervenção direta

No pré-teste os resultados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da exploração vocacional em função do género ( $t=2,278$ ;  $p=.035$ ), tendo sido verificado que os indivíduos do género feminino apresentam maior exploração vocacional (M: 3,48; DP: 1,128) comparativamente aos indivíduos do género masculino (M: 3,00; DP: 1,083). Este dado pode justificar-se pelo facto de as raparigas possuírem boas competências na área de reflexão e justificação (Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010). Por outro lado, e de acordo com a caracterização de Marcia (1986), este resultado sugere ainda que o género feminino antes da intervenção já teria maior envolvimento no processo de recolha das informações sobre as alternativas disponíveis e necessárias à escolha. Verificaram-se também diferenças significativas na dimensão foreclosure ( $t=-3,270$ ;  $p=.001$ ), indicando que os indivíduos do género masculino têm maior tendência a opções outorgadas pelos significativos (M: 3,41; DP: 1,373) que os indivíduos do género feminino (M: 2,62; DP: 1,148). Esta evidência sugere que os adolescentes do género masculino possuem dificuldade de decisão, que não possuem informação segura e que são influenciados por terceiros (Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010). Encontraram-se ainda diferenças significativas na dimensão da orientação à dominância social ( $t=-3,129$ ;  $p=.001$ ), revelando que, no pré-teste, os indivíduos do género masculino apresentam maior orientação à dominância social (M: 3,09; DP: 0,885) que os indivíduos do género feminino (M: 2,59; DP: 0,695). Esta diferença pode indicar que os rapazes se preocupam mais com as questões das hierarquias sociais e que têm uma opinião mais direcionada em relação à forma como a sociedade deveria ser estruturada (Diemer & Blustein, 2006; Pratto, Sidanius, & Levin, 2006; Pratto, Sidanius, Stalworth & Malle, 1994), que neste caso aponta para o apoio à verticalização social. Os resultados obtidos no pós-teste em função do género, são equivalentes aos obtidos nas análises do pré-teste. Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na dimensão difusão vocacional em função do género ( $t=-3,448$ ;  $p=.001$ ), verificando-se que os indivíduos do género masculino apresentam maior difusão vocacional (M: 2,03; DP: 1,277) comparativamente aos indivíduos do género feminino (M: 1,36; DP: 0,667). Nos resultados analisados entre o pré e o pós-teste, já se tinha apurado um aumento da dimensão da difusão vocacional, ficando nesta análise perceptível a influência do género masculino. Pode concluir-se que, ou os alunos do sexo masculino não se comprometeram com o projeto de intervenção e mantiveram o estatuto de difusão vocacional, ou pode-se justificar estes resultados pelos motivos que já anteriormente se desenvolveram. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da dimensão foreclosure em função do género ( $t=-3,489$ ;  $p=.001$ ), os indivíduos do género masculino revelaram maior tendência a opções outorgadas (M: 3,09; DP: 1,301) comparativamente aos indivíduos do género feminino (M: 2,27; DP: 1,123). Na análise entre o pré e pós-teste a diminuição na dimensão de foreclosure vocacional também foi verificada, ficando evidenciado a influência do género feminino neste resultado. Este dado pode revelar que, por um lado, os indivíduos do género masculino não investiram no projeto por já deterem uma escolha definida ou para não terem de se confrontar com as tarefas e com os respetivos mecanismos de adaptação e de ansiedade inerentes a um processo de orientação vocacional (Blustein & Phillips, 1990; Blustein & Strohmer, 1987), ou por outro lado, pela falta de autonomia inerente à faixa etária e, consequentemente, optarem por comportamentos outorgados relativamente aos significativos (Gonçalves, 2008). Relativamente às dimensões de consciência crítica foram encontradas diferenças significativas na dimensão da orientação à dominância social ( $t=-4,049$ ;  $p=.000$ ), constatando-se que os indivíduos do género masculino apresentaram maior orientação à dominância social (M: 3,10; DP: 0,863) do que os indivíduos do género feminino (M: 2,55; DP: 0,746), resultado análogo ao do pré-teste para o qual já foram aventadas algumas hipóteses justificativas.

##### Intervenção indireta

Os resultados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível do investimento vocacional em função do género ( $t=-2,188$ ;  $p=.030$ ), tendo sido verificado que, no pré-teste, os indivíduos do género masculino apresentam maior investimento vocacional (M: 3,98; DP: 0,903) comparativamente aos indivíduos do género feminino (M: 3,67; DP: 0,913). Este resultado pode ser analisado à luz da diferenciação de práticas educativas familiares em função do género, que conduzem a que as raparigas tenham menos comportamentos de exploração e investimento do que os rapazes (Gonçalves & Coimbra, 2000). Foram também encontradas diferenças significativas na dimensão da orientação à dominância social ( $t=-2,200$ ;  $p=.029$ ), constatando-se que, no pré-teste, os indivíduos do género masculino revelam maior orientação à dominância social (M: 3,20; DP: 0,857) que os indivíduos do género feminino (M: 2,89; DP: 0,831). Estes dados são congruentes com os pressupostos da Teoria da Dominância Social e com os resultados da investigação neste domínio, (Diemer & Blustein, 2006; Pratto, Sidanius & Levin, 2006; Pratto, Sidanius, Stalworth & Malle, 1994). Deste modo, podemos interpretar que os indivíduos do género masculino apoiam a existência de estruturas hierárquicas, a desigualdade entre grupos e ações dirigidas em seu benefício e em benefício dos grupos a que pertencem. Similarmente,

verificaram-se diferenças significativas no que concerne à competência de liderança ( $t = -2.199$ ;  $p = .029$ ), tendo os indivíduos do género masculino maior competência de liderança ( $M = 3.26$ ;  $DP = 0.743$ ) que os indivíduos do género feminino ( $M = 3.00$ ;  $DP = 0.723$ ). No pós-teste os resultados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da exploração vocacional em função do género ( $t = 2.386$ ;  $p = .018$ ), tendo sido verificado que os indivíduos do género feminino apresentaram maior exploração vocacional ( $M = 3.24$ ;  $DP = 0.999$ ) comparativamente aos indivíduos do género masculino ( $M = 2.89$ ;  $DP = 0.897$ ). Observaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da dimensão difusão vocacional em função do género ( $t = -3.316$ ;  $p = .001$ ), tendo sido verificado que os indivíduos do género masculino apresentaram maior difusão vocacional ( $M = 1.73$ ;  $DP = 0.765$ ) comparativamente aos indivíduos do género feminino ( $M = 1.39$ ;  $DP = 0.477$ ). De acordo com os estatutos de identidade de Marcia (1966, 1986; Costa, 1991), estes resultados sugerem que as raparigas estiveram mais disponíveis para a recolha de informação acerca das oportunidades que têm ao dispor, para que conhecedoras das opções pudessem fazer a sua escolha. Os rapazes, por seu turno, manifestaram-se mais passivos e indiferentes no que toca à definição da sua escolha e na exploração de alternativas, não visionam uma direção nem sentem necessidade de se autodefinirem em termos vocacionais (*idem*). Podemos inferir que durante a intervenção indireta os indivíduos do género masculino tomaram consciência das dificuldades que têm em lidar com exigências teóricas do ensino em Portugal, para as quais as raparigas por natureza apresentam melhor capacidade de resposta, pela persistência e empenho que impelem nas tarefas que lhes são impostas (Cabral & Pais, 1998; Gonçalves, 2006). Esta eventual tomada de consciência, à qual se acrescenta a realidade de desemprego que o país atravessa, terá conduzido por um lado ao descrédito no papel que a formação escolar/académica tem na construção do percurso vocacional e, por outro, à crença de que não valem a pena grandes esforços, nada está definido e o futuro trará uma resolução. No pós-teste foram também encontradas diferenças significativas na dimensão da orientação à dominância social ( $t = -2.005$ ;  $p = .047$ ), constatando-se que, os indivíduos do género masculino revelaram maior orientação à dominância social ( $M = 3.13$ ;  $DP = 0.836$ ) que os indivíduos do género feminino ( $M = 2.86$ ;  $DP = 0.841$ ), resultado concordante com o verificado nas análises do pré-teste.

*f2) Avaliação das diferenças dos resultados nas dimensões do investimento, exploração, difusão, foreclosure, orientação à dominância social, competência de liderança e controlo político em função do NSEC antes e depois da intervenção*

#### **Intervenção direta**

No que se refere às dimensões de desenvolvimento vocacional, no pré-teste, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do NSEC. Em relação às dimensões de consciência crítica foram verificadas diferenças ao nível da competência de liderança ( $F = 3.109$ ;  $p = .050$ ). Os indivíduos do NSEC médio/médio alto apresentaram níveis de competência de liderança superiores quando comparados com os indivíduos do NSEC médio baixo/baixo ( $p = .043$ ). Os resultados ao nível das dimensões em análise no pós-teste foram no mesmo sentido das obtidas no pré-teste. No que se refere às dimensões de desenvolvimento vocacional, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do NSEC. Em relação às dimensões de consciência crítica foram verificadas diferenças ao nível da competência de liderança ( $F = 4.005$ ;  $p = .022$ ). Os indivíduos do NSEC médio/médio alto apresentaram níveis de competência de liderança superiores quanto comparados com os indivíduos do NSEC médio baixo/baixo ( $p = .019$ ). A diferença encontrada pode dever-se ao facto de estes jovens de NSEC médio/médio alto se encontrarem numa estrutura familiar em que profissionalmente os seus significativos se encontram em profissões de liderança e decisão e, por isso, o tipo de discurso e partilha familiar conduz os jovens a comportamentos e valores semelhantes. O inverso poderá ocorrer será no discurso familiar no NSEC médio baixo/baixo, traduzindo assim ao resultado obtido. (Gonçalves, 2006).

#### **Intervenção indireta**

No que se refere às dimensões de desenvolvimento vocacional, no pré-teste, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do NSEC ao nível da difusão vocacional ( $F = 4.176$ ;  $p = .017$ ). Os indivíduos do NSEC baixo/médio baixo apresentaram níveis de difusão vocacional superiores comparativamente aos indivíduos do NSEC médio ( $p = .021$ ). Relativamente às dimensões de consciência crítica foram verificadas diferenças ao nível da competência de liderança ( $F = 3.615$ ;  $p = .029$ ). Os indivíduos do NSEC baixo/médio baixo apresentaram níveis de competência de liderança inferiores quanto comparados com os indivíduos do NSEC médio ( $p = .040$ ). Constatou-se que os resultados ao nível das dimensões em análise no pós-teste foram análogos aos obtidos no pré-teste. No que se refere às dimensões de desenvolvimento vocacional, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão difusão vocacional em função do NSEC ( $F = 7.062$ ;  $p = .001$ ). Os indivíduos do NSEC baixo/médio baixo apresentaram níveis de difusão vocacional superiores quando em comparação

com os indivíduos do NSEC médio alto/alto ( $p = .001$ ). No que concerne às dimensões de consciência crítica foram verificadas diferenças ao nível da competência de liderança ( $F = 5.859$ ;  $p = .004$ ). Os indivíduos do NSEC baixo/médio baixo manifestam níveis de competência de liderança inferiores quanto comparados com os indivíduos do NSEC médio alto/alto ( $p = .012$ ) e com os indivíduos do NSEC médio ( $p = .022$ ). Tanto no pré como no pós-teste foi verificando que os indivíduos NSEC baixo/médio baixo apresentam maiores níveis de difusão e menor competência de liderança. Estes resultados podem ser consequência das percepções sobre as desigualdades de exploração e de acesso às oportunidades formativas/profissionais de que são alvo por pertencerem a um grupo social e economicamente desfavorecido (Gonçalves, 2006). Assim, podemos especular que perante a constatação de que pelos constrangimentos sociais, económicos e culturais estão sujeitos a percursos vocacionais menos ambiciosos, estes indivíduos tendem a desinvestir dos seus projetos. Mesmo após a intervenção, em que poderia ser previsível a diminuição das diferenças, estas mantiveram-se apoiando a forte influência que o NSEC de proveniência tem ao nível percursos vocacionais e capacidade de projeção futura (Gonçalves, 2008; Imaginário, 1990; Osa-Edoh & Alutu, 2011).

*g) Avaliação das associações entre as dimensões de desenvolvimento vocacional (investimento, exploração, difusão, foreclosure) e as dimensões de consciência crítica (orientação à dominância social, competência de liderança e controlo político)*

#### **Intervenção direta**

Através das análises foi possível verificar que no pré-teste existe uma associação positiva entre o investimento vocacional e a competência de liderança ( $r = 0.387$ ;  $p = .000$ ), sugerindo que à medida que o investimento vocacional aumenta também aumenta a competência de liderança. Constatou-se, igualmente, uma associação positiva entre o investimento vocacional e o controlo político ( $r = 0.448$ ;  $p = .000$ ), demonstrando que quando os níveis de investimento vocacional aumentam, aumentam os níveis de controlo político. Estes resultados vão no sentido das investigações internacionais (Zimmerman, Ramírez-Valles & Maton, 1999; Zimmerman & Zahniser, 1991; Peterson, Park & Seligman, 2006; Peterson, Peterson, Agre, Christens & Morton, 2011; Rutter, 1993), ou seja, os jovens estão na fase de implementar ações para concretizarem papéis de vida que já definiram e que se encontram coerentes com os seus valores. No que respeita à dimensão de exploração vocacional, foi apresentada uma associação negativa com a dimensão de competência de liderança ( $r = -0.253$ ;  $p = .009$ ) e com a dimensão de controlo político ( $r = -0.262$ ;  $p = .007$ ). Estes resultados indicaram que à medida que a exploração vocacional aumenta a competência de liderança e o controlo político diminuem, sugerindo que o quando em fase de exploração para a concretização de uma escolha, objetivos e valores ainda não estão definidos, pelo que há tendência à direcionar-se para opiniões grupais e alguma descrença nas suas capacidades e opiniões (Erikson, 1971, 1976; Marcia, 1966, 1986). Quanto à difusão vocacional, verificou-se que se associa negativamente com a dimensão de competência de liderança ( $r = -.246$ ;  $p = .012$ ) e a dimensão de controlo político ( $r = -.419$ ;  $p = .000$ ), tais resultados indicam que à medida que os níveis de difusão aumentam a competência de liderança e o controlo político diminuem. Esta evidência pode justificar-se pela ausência de exploração e por conseguinte conduzir a um período de indefinição quer a nível de projetos para o futuro quer de valores (Marcia, 1966, 1986). No pós-teste foi possível verificar que existe uma associação positiva entre o investimento vocacional e a competência de liderança ( $r = 0.295$ ;  $p = .002$ ), sugerindo que à medida que o investimento vocacional aumenta também aumenta a competência de liderança, indo no mesmo sentido do que ocorreu no pré-teste. Constatou-se, igualmente, uma associação positiva entre o investimento vocacional e o controlo político ( $r = 0.428$ ;  $p = .000$ ), demonstrando que quando os níveis de investimento vocacional aumentam, aumentam os níveis de controlo político. No que respeita à dimensão de difusão vocacional, verificou-se que existe uma associação positiva com a orientação à dominância social ( $r = 0.388$ ;  $p = .000$ ) e foi apresentada uma associação negativa com a dimensão de controlo político ( $r = -0.252$ ;  $p = .011$ ), indicando que à medida que a difusão vocacional aumenta, a orientação à dominância social aumenta e o controlo político diminui. Com estes resultados podemos aventar que a alienação vocacional em que os jovens se encontram, os conduz a uma inércia a nível de valores e atitudes e por isso ficam dependentes do acaso e usam qualquer meio para atingir um fim, preocupando-se unicamente com o poder económico (Costa, 1991). Nesse sentido provavelmente optam, se tiverem essa oportunidade, por um comportamento de domínio como meio de atingir um fim, já que não sentem necessidade de ter planos e/ou objetivos (*idem*). Quanto à dimensão foreclosure, verificou-se que se associa positivamente com a dimensão de orientação à dominância social ( $r = -0.323$ ;  $p = .001$ ), o que sugere que quando aumenta a tendência a opções outorgadas aumentam os níveis de orientação à dominância social. Este resultado pode significar que o facto de se estar perante jovens em que a falta de informação, o comprometimento de troca de ideias, de exploração de valores e papéis de vida os direcionam num sentido de dominância como forma de evidenciar comportamentos que agrade aos significativos ou com o intuito de resolver

um projeto de vida com o qual não se querem confrontar (Petitpas, 1978 citado por Costa, 1991). A investigação tem, de facto, evidenciado que jovens com um estatuto de identidade *foreclosure* assumem os valores e projetos dos pais, sem questionamentos e conflitos (Gonçalves, 2008, Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009), o que poderá explicar o facto da tendência para estes alunos se acomodarem-se ao domínio social, que poderá ser exercido pelos seus pais ou por outros significativos, na medida em que estes jovens parecem fazer investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional e tendendo a excluir a exploração de outras alternativas (Blustein, Ellis & Devenis, 1989).

#### Intervenção indireta

No pré-teste através das análises pudemos constatar que existe uma associação positiva significativa entre a exploração vocacional e a orientação à dominância social ( $r = 0,174$ ;  $p = .034$ ), apontando que à medida que a exploração vocacional aumenta também aumenta a orientação à dominância social. A literatura indica que quando os indivíduos se encontram em fase de exploração vocacional, revelam um estado ambivalente, ora otimistas, ora pessimistas, manifestam-se indecisos, frustrados, ansiosos, sem certezas (Erikson, 1971, 1976; Marcia, 1966, 1986). Adicionalmente, conforme aponta Costa (1991, p. 52) exibem «[...] padrões contrastantes de rebeldia e de submissão», características associadas ao conceito de orientação à dominância social (Pratto & Stewart, 2012). Pelo exposto, podemos constatar que aqueles que antes da intervenção estavam em fase de exploração, estavam também mais propensos às ideologias da verticalização social, procurando respostas e apoiando-se no que é mais-vália para si ou para os seus grupos. Podemos interpretar esta associação pela obstinação e/ou obediência que ambos os processos envolvidos nestes dois constructos despoletam. Foi observado também que a difusão vocacional, se associa positivamente com a orientação à dominância social ( $r = 0,313$ ;  $p = .000$ ) e negativamente com a dimensão de competência de liderança ( $r = -0,246$ ;  $p = .012$ ) e a dimensão de controlo político ( $r = -0,419$ ;  $p = .000$ ), o que indica que à medida que aumenta a difusão vocacional, aumenta a orientação à dominância social e diminuem os níveis de competência de liderança e de controlo político. Quando em difusão o indivíduo não se sente internamente motivado, pelo que a sua ação tende a ser impulsionada por pressões externas (Costa, 1991). Assim, indivíduos neste estado de alienação vocacional, apáticos ao nível do que são as suas atitudes e valores podem ser também indivíduos que tendam a assumir as ideologias e comportamentos grupais e, por isso, apresentarem maiores níveis de orientação à dominância social (Pratto, Sidanius, Stalworth & Malle, 1994). Em contrapartida, são indivíduos que tenderão a ser liderados, não acreditam na sua capacidade individual para atingir objetivos pessoais nem produzir mudanças na sua comunidade (Bandura, 1982; Peterson *et al.*, 2006), pelo que é aceitável que a sua capacidade de liderança e controlo político diminuam. As análises efetuadas no pós-teste permitiram constatar as mesmas associações entre a dimensão de difusão vocacional com a orientação à dominância social ( $r = 0,311$ ;  $p = .000$ ), a competência de liderança ( $r = -0,255$ ;  $p = .001$ ) e o controlo político ( $r = -0,320$ ;  $p = .000$ ). Adicionalmente, foi verificada uma associação positivamente significativa entre o investimento vocacional e o controlo político ( $r = 0,312$ ;  $p = .000$ ), indicando que à medida que o investimento vocacional aumenta também aumenta o controlo político. Esta associação é concordante com as evidências teóricas, na medida ocorre ao nível de dimensões que traduzem o acreditar na capacidade para alcançar objetivos e produzir mudanças, podendo a presença de uma influenciar a outra (Peterson *et al.*, 2006; Peterson, Peterson, Agre, Christens & Morton, 2011; Rutter, 1993; Zimmerman, Ramírez-Valles & Maton, 1999; Zimmerman & Zahniser, 1991). Observou-se também que a dimensão *foreclosure* que associa positivamente com a dimensão de orientação à dominância social ( $r = 0,220$ ;  $p = .006$ ), o que demonstra que à medida que aumenta a tendência para adoção de projetos outorgados por significativos aumenta a orientação à dominância social. Os indivíduos em *foreclosure* manifestam forte definição de si próprios e consequentemente parecem convictos das suas opções vocacionais. Contudo, é uma firmeza e certeza que não advêm de um processo interno, da sua experiência e valores pessoais é um ajuste ao que os significativos desejam, uma adaptação às ideologias e valores definidos por outros de modo absoluto e sem discernimento (Costa, 1991; Marcia, 1966, 1986). Tendo em conta estas evidências, a associação verificada é teoricamente congruente, uma vez que são os constructos em análise se fundam em processos de seguir as ideias de terceiros como forma de lhes agradar, como forma de lhes atribuir a responsabilidade pelos atos que não querem assumir ou resoluções com as quais não se querem confrontar.

h) Análise das dimensões de consciência crítica (orientação à dominância social, competência de liderança e controlo político) como preditoras do investimento vocacional

#### Intervenção direta

Os resultados revelaram que o modelo de regressão foi significativo,  $F(3, 82) = 7.07$ ,  $p < .001$ , explicando 21% da variância ( $R^2 \text{ Adj} = .18$ ). Assim, no pré-teste, maior competência de liderança ( $\beta = .258$ ,  $t = 2.365$ ,  $p < .05$ ) e controlo político ( $\beta = .279$ ,  $t = 2.554$ ,  $p < .05$ ) é preditor de maior investimento vocacional.

No pós-teste, o modelo revelou-se igualmente significativo,  $F(3, 89) = 7.84$ ,  $p < .001$ , explicando 21% da variância ( $R^2 \text{ Adj} = .18$ ). Assim maior controlo político no pós-teste prediz maior investimento vocacional,  $\beta = .407$ ,  $t = 3.655$ ,  $p < .001$ . Estes resultados vêm reforçar a investigação de Diemer e Blustein (2006), de que quanto maior a consciência crítica maior o investimento vocacional, ou seja, na medida em que os jovens desenvolvem a sua capacidade de análise e atuação em resoluções políticas na sua comunidade (Zimmerman, Ramírez-Valles & Maton, 1999; Zimmerman & Zahniser, 1991; Peterson, Park & Seligman, 2006; Peterson, Peterson, Agre, Christens & Morton, 2011) mais se sentem capazes de lidar com as vicissitudes do dia-a-dia (Rutter, 1993). A orientação vocacional é, nesta faixa etária, considerada uma dessas vicissitudes, uma vez que é um desafio ao desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Blustein, Juntunen, & Worthington, 2000; Constantine, Erickson, Banks, & Timberlake, 1998) pelas exigências inerentes.

#### Intervenção indireta

Os resultados revelaram que o modelo de regressão foi significativo,  $F(3, 141) = 4.53$ ,  $p < .01$ , explicando 9% da variância ( $R^2 \text{ Adj} = .07$ ). Assim, no pré-teste, adolescentes com maior controlo político apresentavam maior investimento vocacional,  $\beta = .20$ ,  $t = 2.19$ ,  $p < .05$ . Para os dados do pós-teste, os resultados foram similares. O modelo de regressão foi significativo,  $F(3, 134) = 4.38$ ,  $p < .01$ , explicando 9% da variância ( $R^2 \text{ Adj} = .07$ ). Neste sentido, após a intervenção, maior controlo político prediz maior investimento vocacional,  $\beta = .23$ ,  $t = 2.39$ ,  $p < .05$ .

De acordo com a literatura, as convicções associadas à capacidade de controlo político (Peterson *et al.*, 2006; Peterson, Peterson, Agre, Christens & Morton, 2011; Zimmerman, Ramírez-Valles & Maton, 1999; Zimmerman & Zahniser, 1991) tem efeitos positivos no modo como os indivíduos enfrentam os obstáculos que surgem nas diferentes esferas da vida (Rutter, 1993), nomeadamente as desigualdades sociopolíticas (Zimmerman, Ramírez-Valles & Maton, 1999). Sendo o acesso à orientação vocacional considerado assimétrico e, por isso, obstáculo colocado ao desenvolvimento vocacional dos jovens (Blustein, Juntunen, & Worthington, 2000; Constantine, Erickson, Banks, & Timberlake, 1998), de facto, possuir esta capacidade parece conduzir a um maior investimento vocacional (Diemer & Blustein, 2006), isto é, conduzir os jovens a embrenharem-se na exploração dos recursos, refletindo, integrando, dando significado ao que experienciam e, por isso, sentindo-se mais seguros de si e da sua capacidade de concretizar uma escolha (Costa, 1991; Marcia, 1966, 1986).

#### Considerações finais

Os resultados obtidos revelaram-se positivos independentemente da modalidade de intervenção, demonstrando a pertinência de ser dada continuidade a projetos desta índole. Ficou explícito a mais-vália da intervenção direta, na qual se destaca o papel ativo do psicólogo na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos através da intencionalidade psicológica que imprime nas ações que pratica. Incontornavelmente, é um trabalho que envolve um conjunto de competências e conhecimentos imprescindíveis na elaboração de estratégias impulsionadoras do resignificar da relação do indivíduo com o mundo e do reestruturar do seu sistema pessoal (Campos & Coimbra, 1991), num processo onde as respostas vocacionais são enquadradas nas reações cognitivas, afetivas e comportamentais expressas pelo indivíduo em intervenção (Mota, 2010). Por outro lado, os dados apresentados vêm demonstrar o contributo que a adoção de uma modalidade de intervenção indireta, concretamente a de consultoria-formação a professores, pode ter ao nível da ativação do desenvolvimento vocacional dos alunos. Ficou evidenciado que se o processo de orientação for estruturado e se estabelecer com base numa integração constante das experiências junto dos professores e alunos, salvaguardada pelo psicólogo, podemos estar perante um mecanismo que auxilie no minimizar da rutura que prevalece entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem vocacional quando o foco deveria passar por articular estes dois domínios (Mouta & Nascimento, 2008; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

Os resultados obtidos entre o pré e o pós-teste de ambas as modalidades podem representar que os grupos tenham partido de níveis diferentes quanto ao seu estatuto de exploração e investimento. Concretamente, o grupo da intervenção direta parece ter partido de níveis superiores de investimento e exploração e, como tal, após a intervenção as diferenças ao nível do grupo da intervenção indireta foram mais notórias. Um dado importante, pela inovação e contributo para a investigação neste domínio, retirado no estudo para ambas as intervenções foram as relações encontradas entre as dimensões do desenvolvimento vocacional com as dimensões da consciência crítica e, especificamente, o fato do controlo político ser preditor do investimento vocacional. Esperamos que sejam um estímulo para investigações futuras darem continuidade à procura de esclarecimentos sobre o modo como estes dois

domínios se complementam e realce a importância de se desenvolverem intervenções de orientação vocacional que fomentem a capacidade de consciência crítica, já que esta envolve um conjunto de crenças sobre autoeficácia e autoestima que permitem aos indivíduos lidar com as contingências sociopolíticas colocadas pela vivência numa sociedade assimétrica (Diemer & Blustein, 2006), o que tendo em conta a realidade que atravessamos se estabelece como uma necessidade.

Com o desenvolvimento deste projeto ficou patente que a orientação vocacional, enquanto processo de promoção do desenvolvimento global do indivíduo, deveria ter um tempo letivo obrigatório assim como as restantes áreas do saber, na medida em que no estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontram ainda não são capazes de a este nível ter uma ação decisora sobre o que é ou não importante para si próprios. Assim, tendo a escola a missão de formar e educar, questiona-se se não deveriam os decisores considerar importante a inclusão de intervenções no e para o desenvolvimento humano no currículo escolar? Perante a inviabilidade de uma resposta a esta questão, a intervenção psicológica vocacional deve, através dos Serviços de Psicologia e Orientação e fazendo uso das diferentes modalidades disponíveis, assumir-se como da máxima importância, na medida em que pode oferecer experiências que estão vedadas aos jovens por motivos de ordem diversa, adaptá-las às suas necessidades desenvolvimentais e, simultaneamente, aos constrangimentos sociais.

### Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2000). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o género*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy: mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy beliefs as shaper of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Blustein, D., Ellis, M. & Devenis, L. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Blustein, D., Juntunen, C., & Worthington, R. (2000). The school-to-work transition: adjustment challenges of the forgotten half. In S. Brown & R. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed., pp. 435-470). New York: Wiley.
- Blustein, D. & Phillips, S. (1990). "Relation between Ego identity statuses and decision making styles". *Journal of Counseling Psychology*, 37, p. 160 - 168.
- Blustein, D. & Strohmer, D. (1987). Vocational hypothesis testing in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 45-62.
- Bohoslavsky, R. (2003). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabral, M. & Pais, J. (1998). *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta.
- Campos, B. (1980a). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B. (1980b). Orientação profissional no unificado e formação de professores. Lisboa: *Livros Horizonte*.
- Campos, B. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento Humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.
- Campos, B. & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de consulta psicológica*, 7, 11-19.
- Coimbra, J. (1991). O Psicólogo face aos outros profissionais de educação: reflexões sobre a consultadoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.
- Coimbra, J. (2012). *Jovens, trabalho, desemprego: ainda há espaço para o futuro?* Disponível em <http://p3.publico.pt/actualidade/sociedade/4639/jovens-trabalho-desemprego-ainda-ha-espaco-para-o-futuro> [consulta em 23/09/2012]
- Coimbra, J., Campos, B., & Imaginário, L. (1994). *Career Intervention from a Psychological Perspective: definition of the main ingredients of an Ecological-developmental Methodology*. Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology, in the Symposium on "Recent Evolutions and Contributions of/for the Practices of Career Psychological Intervention". Madrid.
- Constantine, M., Erickson, C., Banks, R., & Timberlake, T. (1998). Challenges to the career development of urban racial and ethnic minority youth: implications for vocational intervention. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26(2), 82-94.
- Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e de desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Diemer, M. & Blustein, D. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 220-232.
- Diemer, M. & Hsieh, C. (2008). Sociopolitical development and vocational expectations among lower socioeconomic status adolescents of color. *The Career Development Quarterly*, 56, 257-267.
- Erikson, E. (1971). *Infância e sociedade (G. Amado, Trad.)*. Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1963).
- Feldman, D. H., & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 195-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferreira, A., Nascimento, I. & Fontaine, A. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. In *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (2), 43-56.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: a restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169-176.
- Gonçalves, C. (1997). *A Influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e Jovens*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, C. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gonçalves, C. & Coimbra, J. (2000). Como construir trajetórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. In A. Sánchez & M. Fernández (Eds.). *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Actas do Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo, Santiago de Compostela.
- Gonçalves, C. & Coimbra, J. (2003). *Adolescent's statuses career choice*. Comunicação apresentada na 6ª Conferência Bi-Anual da Society for Vocational Psychology (División 17, American Psychological Association - APA): *Escola e Trabalho: Contextos e Transições*. Coimbra.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545-579.
- Hackett, G., & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-336.
- Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational behavior*, 61 (2), 185-201.
- Harrington, T., & Harrigan, T. (2006). Practice and research in career counseling and development - 2005. *The Career Development Quarterly*, 55, 98-167.
- Hoffman, J., Goldsmith, E., & Hofacker, C. (1992). The influence of parents on female business students' salary and work hour expectations. *Journal of Employment Counseling*, 29, 79-83.

Holland, J. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Imaginário, L. (1990). Desenvolvimento Vocacional. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leong, F. & Brown, M. (1995). Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (2nd ed., pp. 142-180). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Lippa, R. (2005). Sub domains of gender related occupational interests: do they form a cohesive bipolar M-F dimension? *Journal of Personality*, 73 (3), 693-729.

Lubinski, D., & Benbow, C. (2006). Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY) after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, 1(4), 316-343.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J. (1986). Clinical implication of the identity status approach within psychological development theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.

McLaren, A., & Gaskell, J. (1995). Now you see it, now you don't: Gender as an issue in school science. In J. Gaskell & J. Willinsky (Eds.), *Gender in/forms curriculum: Form enrichment to transformation* (pp. 136-156). New York: Teachers College Press.

McLoyd, C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.

Monteiro, A. & Gonçalves, A. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), p.15-27.

Monteiro, A., Gonçalves, C. & Oliveira, P. (2012). *Adaptação e Validação da versão portuguesa do Meaning Of Education (MOE) Questionnaire*. Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto (manuscrito submetido a publicação).

Mota, A. (2010). *Exploração, dificuldades de tomada de decisão e indecisão vocacional no ensino básico*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.

Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101.

Neiva, K. (2003). A maturidade para a escolha profissional: Uma comparação entre alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1-2), 97-103.

O'Brien, K., Friedman, S., Tipton, L. & Linn, S. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 301-315.

Osa-Edoh, G. & Alutu, A. (2011). Parents' socio-economic status and its effect in students' educational values and vocational choices. *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 11-21.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8a ed.). (I. Soares, et al., Trad.). Lisboa: McGrawHill. (Obra original publicada em 1999).

Peterson, N., Lowe, J., Hughey, J., Reid, R., Zimmerman, M. & Speer, P. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: Confirmatory factor analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38, 287-297.

Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *Journal of Positive Psychology*, 1, 17-26.

Peterson, N., Peterson, C., Agre, L., Christens, B. & Morton, C. (2011). Measuring youth empowerment: validation of a sociopolitical control scale for youth in an urban community context. *Journal of Community Psychology*, 39 (5), 592-605.

Pinto, H. (2004). Orientação vocacional em Portugal: temas para reflexão. *Psicologica*, número de homenagem ao Professor Doutor Manuel Viegas Abreu, 183-195.

Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.

Pocinho, M., Correia, A., Carvalho, R. & Silva, C. (2010). *Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212.

Pratto, F., Sidanius, J. & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17, 271-320.

Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741-763.

Pratto, F. & Stewart, A. (2012). Social Dominance Theory. In D. Christie (Ed.) *The Encyclopedia of Peace Psychology*, 1, 1-4.

Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychology: psychological discourse and the status quo*. Albany, NY: State University of New York Press.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.

Saavedra, L. (2004). Diversidade na identidade: A escola e as múltiplas formas de ser masculino. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 103-120.

Saavedra, L. (2009). Assimetrias de género nas escolhas vocacionais. In *Guião de Educação. Género e Cidadania*. Lisboa: CIG.

Savickas, M. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Sobral, J., Gonçalves, C. & Coimbra, J. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (1), p. 11-22.

Sousa, S. (2003). *9º Ano: E agora?: Um olhar sociológico sobre o processo de decisão à saída do 9º ano*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Super, D. (1953). A theory of vocational development. *The American Psychologist*, 8, 185-190.

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal Vocational Behavior*, 16, 282-298.

Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Watts, R., Griffith, D., & Abdul-Adil, J. (1999). Sociopolitical development as an antidote for oppression theory and action. *American Journal of Community Psychology*, 27(2), 255-271.

Wilson, W. (1998). *When work disappears: new implications for race and urban poverty in the global economy*. London: Centre for Analysis of Social Exclusion.

Young, R., et al. (2006). Relationship, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 1-23.

Zimmerman, M. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: a structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.

Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Plenum Press.

Zimmerman, M., Ramírez-Valles, J. & Maton, K. (1999). Resilience among urban african american male adolescents: a study of the protective effects of sociopolitical control on their mental health. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 733-751.

Zimmerman, M. & Zahniser, J. (1991). Refinements of sphere-specific measures of perceived control: development of a sociopolitical control. *Journal of Community Psychology*, 19, 189-204.