

AS TRANSIÇÕES VOCACIONAIS: O CASO DOS DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR

Diana Vieira³⁴
Joaquim Luis Coimbra³⁵
Universidade de Oporto

Os percursos vivenciais dos indivíduos pautam-se por acontecimentos de vida que, podendo ser perspectivados como situações de crise ou situações de stresse, envolvem a exigência de reestruturações aos níveis pessoal e relacional, e, portanto, comportam uma transição de vida. Assim, os acontecimentos de vida constituem-se como marcos que pontuam o desenvolvimento pessoal (Campos, 1993). De acordo com Schlossberg (1981), os acontecimentos de vida poderão ser normativos - quando apresentam um elevado nível de previsibilidade associada à idade cronológica ou ao momento histórico (ex. casar)-, não normativos - quando são pouco prováveis (ex. acidentes)- ou camuflados - acontecimentos idiossincráticos, mais íntimos e difíceis de partilhar (ex. frustrações). De qualquer forma, os acontecimentos de vida podem ser perspectivados como “*transições* desenvolvimentais porque exigem uma mudança nos pressupostos sobre si próprio e sobre o mundo e requerem deste modo uma correspondente mudança no próprio comportamento e relação” (Campos, 1993, p.7).

A noção de crise geralmente surge associada à noção de transição desenvolvimental, sendo possível diferenciar duas perspectivas acerca da ideia de crise. Numa primeira perspectiva, a situação de crise ocorre quando os mecanismos e padrões habituais do indivíduo utilizados para lidar com situações problemáticas não são eficazes, isto é, não são suficientes para fazer face a tais situações. Nesta perspectiva, o conceito de crise apresenta uma conotação negativa, frequentemente associada a perturbações psicopatológicas e à necessidade de intervenção no sentido de restabelecer o equilíbrio perturbado. Noutra linha de pensamento, “a crise ocorre quando o equilíbrio psicológico existente é posto em causa em virtude da exigência de reorganização pessoal e relacional que garanta novos modos de expressão e de realização, adequados à nova situação (...)” (Campos, 1993, p.6). Neste sentido, a crise é encarada como algo positivo, desejável até, na medida em que coloca o indivíduo perante um desafio potencialmente promotor do seu desenvolvimento. Nesta conotação desenvolvimental do conceito de crise, o indivíduo é encarado como um sistema aberto cujo reequilíbrio reveste-se de uma natureza dinâmica e não homeostática. Esta perspectiva, na qual nos situamos, tem tradição psicológica, como é o caso da teoria psicossocial de Erickson e dos modelos estruturais-cognitivos e construtivistas do desenvolvimento. Por exemplo, a este respeito, Mahoney (1988) refere que tais “momentos de desordem” são potencialmente promotores de exploração dos processos desenvolvimentais, isto é, potenciam o desenvolvimento e o crescimento do indivíduo devendo, por isso, ser encarados com naturalidade.

O stresse é outro conceito que surge frequentemente associado à noção de transição desenvolvimental, e, também neste caso, é possível configurar duas abordagens distintas. Em termos gerais poderemos considerar que o stresse psicológico se verifica quando o indivíduo percepção que as exigências do seu

³⁴ En este ejemplo la especialidad es Contabilidad: dependiendo de la especialidad aparecen otras asignaturas con una dedicación específica, a discreción del centro

³⁵ Basado en el Diario Oficial de la República Francesa de 8 de marzo de 2000

meio excedem os seus recursos, ameaçando o seu bem-estar psicológico. Numa abordagem de cariz mais negativo, e, geralmente a mais frequente, o stress é encarado como algo perturbador, aos níveis psíquico e físico, que deverá ser eliminado o mais rápido possível. No entanto, Selye (1974; cit. por Brammer & Abrego, 1992) defende que o stress é uma condição normal em situações de mudança que requerem respostas adaptativas. O stress envolve alterações psicofisiológicas (síndrome geral de adaptação) que podem ser experienciadas tanto com ansiedade como com entusiasmo. A tarefa para cada indivíduo é encontrar a quantidade óptima de estimulação stressante que seja geradora de energia e promotora da acção. Daqui podemos extrair uma perspectiva positiva do stress, na qual este é potenciador e mobilizador de novas formas de agir.

Segundo Campos (1993) “ a transição tem sido utilizada quer para significar o acontecimento que a precipita, o processo de mudança que ocorre ou o resultado subsequente. Podemos designar de transição toda a situação no seu conjunto, parecendo importante nela integrar as dimensões de crise e de stress” (p.7). No entanto, a expressão *crise* pretende aqui significar o desequilíbrio subsequente ao acontecimento e a exigência de reorganização desenvolvimental do indivíduo. Deste modo, podemos considerar que estamos perante uma transição desenvolvimental “quando há acontecimentos de vida que põem em crise (estrutural, funcional, emocional) o sistema pessoal pelo que exigem mudanças, constituindo assim tarefas de desenvolvimento” (Campos, 1993, p.7).

Assim, reconhecemos que as transições constituem-se como períodos privilegiados de reorganização psicológica, tanto ao nível de relacional, como ao nível do desempenho de tarefas de desenvolvimento e dos papéis sociais (Vondracek & Schulenberg, 1992). De facto, quando o indivíduo integra a transição na sua vida, sendo capaz de encontrar um novo equilíbrio e de investir num novo estilo de vida, a transição funciona efectivamente como um desafio potencialmente promotor do desenvolvimento psicológico (Hopson, 1981). No entanto, a forma como o indivíduo lida com a transição está sujeita a diversos constrangimentos relacionados não só com as características do sujeito e do acontecimento bem como com as características dos contextos de vida durante a transição (Menezes, Matos e Costa, 1989).

O desenvolvimento humano e o desenvolvimento vocacional

Ao abordarem o desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital, Sigelman e Shaffer (1995) defendem que: os indivíduos funcionam como um todo ao longo do ciclo vital (o desenvolvimento cognitivo, físico, vocacional, pessoal e social interceptam-se); o desenvolvimento dá-se em múltiplas direcções (existem mudanças significativas no desenvolvimento ao longo da vida e tais mudanças são encaradas em termos de ganhos e de perdas e não pela noção antiga de crescimento e melhoramento contínuo até à idade adulta, estabilidade e declínio na terceira idade); a plasticidade é característica do desenvolvimento humano (as pessoas adaptam-se ao longo da vida e experiências negativas não têm necessariamente um efeito permanente no desenvolvimento do indivíduo); natureza e meio influenciam o desenvolvimento e interagem nos processos de mudança; o indivíduo desenvolve-se num contexto histórico e cultural; o indivíduo é activo no seu desenvolvimento (o indivíduo cria o seu próprio meio e influencia os outros que o rodeiam); o desenvolvimento é um processo ao longo da vida e deve ser encarado a partir de múltiplas perspectivas.

De facto, o ser humano tem uma capacidade notável de mudar em resposta à experiência e, embora se reconheça cada vez mais o papel activo do indivíduo no seu desenvolvimento, tanto o contexto histórico-cultural influencia o desenvolvimento, como a centralidade da cultura enquanto um processo subjectivo

internalizado que influencia o indivíduo tem de ser considerada. Assim, e referindo-nos ao processo de desenvolvimento vocacional, este é encarado como o “caminho que cada um percorre ao longo da vida em confronto dialético com os projectos que as sociedades têm para os seus membros e com as possibilidades que põem ao seu dispor” (Campos, 1985, p.5-6).

Zuncker (1998) reforça a natureza multidimensional do desenvolvimento humano e vocacional e, como tal, defende que devemos encará-los de forma integrada, englobando todos os papéis e problemas de vida, e não apenas os profissionais.

Uma vez que consideramos o desenvolvimento vocacional numa perspectiva integradora, as questões vocacionais e individuais necessitam ser abordadas em conjunto. Nesta linha de pensamento, Kram (1985) propôs um modelo do desenvolvimento vocacional na idade adulta que reflecte (1) preocupações acerca de si próprio (questões de identidade e de competência); (2) preocupações acerca da carreira (o investimento, o avanço e as relações interpessoais no trabalho); e (3) preocupações acerca da família (definição do papel familiar e conflito trabalho/família). Este autor apresenta tarefas multidimensionais nos estádios vocacionais sucessivos na idade adulta. No entanto, dado o nosso interesse pelo jovem adulto, focalizaremos apenas as questões colocadas no estágio inicial da carreira.

Assim, segundo Kram (1985), no estágio inicial da carreira, as preocupações acerca do self incluem questões acerca da competência no trabalho bem como a eficácia enquanto cônjuge ou pai/mãe. Existe uma procura árdua da identidade e o indivíduo focaliza-se em questões chave acerca das competências e das aspirações profissionais (ex. Será que serei eficaz no desempenho do meu papel profissional? Quem sou eu enquanto profissional? Quais são as minhas competências e as minhas aspirações?). Neste estágio, nas considerações acerca da carreira, o indivíduo pondera o seu comprometimento com uma organização, as respectivas possíveis trajetórias de avanço bem como as relações interpessoais no trabalho (ex. Quanto envolvido e comprometido quero estar com esta organização? Será que vou querer explorar outras opções? Poderei evoluir na carreira sem comprometer valores importantes? Como poderei estabelecer relações positivas com os meus colegas de trabalho e com os meus superiores?). As preocupações acerca da família e dos papéis familiares neste estágio inicial da carreira englobam o estabelecimento de um estilo de vida apropriado e o equilíbrio entre os investimentos no trabalho e na família (ex. Que tipo de estilo de vida quero ter? Como posso despendar tempo com a família sem prejudicar a minha carreira?). Os estádios posteriores comportam questões similares que englobam a ideia de se considerar todos os papéis de vida nas tarefas desenvolvimentais.

Algumas perspectivas acerca da capacidade para gerir as transições vocacionais de forma efectiva

Apesar de não ser possível descrever todas as formas de coping efectivo, algumas estratégias de *coping* gerais têm sido propostas como úteis numa variedade de transições. Por exemplo, Brammer e Abrego (1981) desenvolveram um modelo de competências de *coping* para gerir as transições na idade adulta: (a) competências para perceber e responder à transição; (b) competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas externos de apoio; (c) competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas internos de apoio; (d) competências para reduzir a perturbação emocional e psicofisiológica; e (e) competências para planejar e implementar a mudança, planeando vários cursos de acção e formulando estratégias para implementá-los. Estes autores referem que geralmente o indivíduo sente-se sem capacidade para responder à mudança e que estas competências de *coping* ajudam o indivíduo que vivencia uma transição a responder de forma mais funcional às mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital.

<p>5 Competências Básicas para Gerir Transições</p> <p>1. Competências para perceber e responder à transição</p> <p>1.1. O indivíduo mobiliza um estilo pessoal de resposta à mudança e assim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aceita a proposição de que as situações problemáticas constituem uma parte normal da vida e que é possível lidar com a maior parte destas situações de modo efectivo (controlo percebido acerca da sua vida); - reconhece a importância de descrever de forma precisa a situação problemática (definição do problema); - reconhece o valor e a limitação dos sentimentos enquanto pistas para avaliar a situação (descrição de sentimentos); - inibe a tendência para agir impulsivamente ou para não fazer nada quando confrontado com uma situação problemática (auto-controle). <p>1.2. O indivíduo identifica o seu estilo de coping actual (estilo de resposta à mudança).</p>
<p>2. Competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas externos de apoio</p> <p>2.1. O indivíduo pode avaliar o sistema de apoio externo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica as suas necessidades emocionais durante períodos de transição; - identifica pessoas na sua vida que respondam a tais necessidades pessoais; - descreve uma rede de apoio pessoal em termos de proximidade física e emocional. <p>2.2. O indivíduo pode desenvolver uma rede pessoal baseada na informação produzida no passo anterior ou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - procura potenciais fontes de apoio (grupos, organizações); - recorre a competências sociais para relacionar-se com pessoas que possam dar resposta às suas necessidades. <p>2.3 O indivíduo pode utilizar uma rede de apoio estabelecida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolve estratégias para despende mais tempo com as pessoas consideradas com maior capacidade para ajudar; - utiliza competências para recorrer a pessoas da sua rede quando uma transição é antecipada ou vivenciada.
<p>3. Competências para avaliar, desenvolver e utilizar sistemas internos de apoio</p> <p>3.1. O indivíduo pode avaliar a natureza e a força de atitudes de auto-avaliação positivas e negativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica potencialidades pessoais; - identifica afirmações auto-descritivas negativas, pressupostos e pistas contextuais que provocam tais afirmações. <p>3.2. O indivíduo pode desenvolver atitudes de auto-avaliação positivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - afirma as potencialidades pessoais; - converte as auto-descrições negativas em afirmações positivas quando a informação e os critérios o justificam. <p>3.3. O indivíduo pode utilizar o seu sistema de apoio interno na transição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - encara as transições de vida enquanto oportunidades de crescimento pessoal; - identifica tendências para atribuir as causas da transição difícil aos seus pontos fracos pessoais.
<p>4. Competências para reduzir a perturbação emocional e psicofisiológica</p> <p>4.1. Pratica respostas de auto-relaxamento;</p> <p>4.2. Utiliza estratégias para controlar o excesso ou o défice de estimulação;</p> <p>4.3. Expressa verbalmente os sentimentos associados com a experiência da transição.</p>
<p>5. Competências para planear e implementar a mudança</p> <p>5.1. O indivíduo pode analisar discrepâncias entre as condições existentes e as desejadas.</p> <p>5.2. O indivíduo exercita um planeamento positivo p/ as novas opções. O indivíduo pode:</p> <ul style="list-style-type: none"> - originar uma vasta série de cursos de acção alternativos; - averiguar os objectivos a serem atingidos e os valores implicados pela escolha; - ponderar o seu nível de conhecimento acerca dos potenciais custos e consequências negativas de cada alternativa; <ul style="list-style-type: none"> - procurar intensivamente por informação relevante para melhor avaliar cada alternativa; - solicitar feedback para reavaliar o seu curso de acção preferido; - reexaminar as consequências positivas e negativas de todas as alternativas conhecidas; - fazer as previsões detalhadas para a implementação do curso de acção escolhido incluindo planos de contingência. <p>5.3. O indivíduo implementa o seu plano com sucesso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica situações de stress relacionadas com os objectivos a implementar; - identifica auto-afirmações negativas que interfiram com o plano a implementar; - utiliza rotinas de auto-relaxamento enquanto antecipa uma implementação de planos geradora de stress; - utiliza auto-recompensas por cada objectivo atingido; - identifica competências adicionais necessárias à implementação dos objectivos (por ex. treino da assertividade).

(Adaptado de Brammer, L. M. & Abrego, P. J. (1981). Intervention strategies for coping with transitions. *The Counseling Psychologist*, 9, p.24.)

Numa formulação posterior, Brammer e Abrego (1992) diferenciam o foco da intervenção consoante o momento em que o indivíduo se encontra face à transição. Nos indivíduos que antecipam uma transição, a abordagem deverá incidir no aumento da tomada de consciência acerca de potenciais consequências e no desenvolvimento de estratégias para lidar com tais consequências. Para aqueles indivíduos que já se encontram a vivenciar uma transição vocacional, a intervenção deverá ser focalizada no desenvolvimento de competências para responder às exigências situacionais externas e na gestão de emoções e sentimentos relacionados com a transição. No entanto, em qualquer das situações, o objectivo da intervenção é ajudar o indivíduo a conceptualizar e efectivamente procurar resultados valorizados pelo próprio durante as transições vocacionais. Tal processo envolve um aumento das expectativas de auto-eficácia do indivíduo face aos objectivos e resultados potencialmente controláveis ao mesmo tempo que se procura ajudar o indivíduo a desligar-se emocionalmente das perdas sobre as quais pouco controle é possível.

Nesta linha de pensamento, o vivenciar de transições vocacionais de forma bem sucedida parece ser facilitado pela existência de competências de *coping* alargadas e flexíveis para gerir as transições de vida. De facto, quanto maior for a diversidade de opções no repertório comportamental do indivíduo, mais diversas serão as possíveis trajectórias desenvolvimentais futuras disponíveis para esse indivíduo.

Ainda no que concerne à gestão efectiva das transições vocacionais, uma outra perspectiva é oferecida por McAuliffe (1993). Segundo este autor, tal capacidade pode estar relacionada com as estruturas de construção de significado do indivíduo. Assim, passaremos a explorar as implicações da teoria do desenvolvimento construtivo para as transições vocacionais bem como a relação entre estas e a transformação desenvolvimental.

Na perspectiva da teoria do desenvolvimento construtivo de Kegan (1982), a estrutura de construção de significado do indivíduo, ou o seu estágio de desenvolvimento construtivo, contribui significativamente para a sua capacidade de adaptação quando confrontado com desafios vocacionais.

Consoante o indivíduo se movimenta através dos vários “estádios” ou dos vários “equilíbrios na relação sujeito-objecto”, vai atingindo uma compreensão acerca de si próprio e do mundo cada vez mais expansiva, aberta e inclusiva/integradora. Kegan (1982) sugere a existência de três dessas tais estruturas ou balanços/equilíbrios caracterizadores da construção de significados na idade adulta: o balanço interpessoal, o balanço institucional e o balanço interindividual. No entanto, de salientar que a maior parte da construção de significado do indivíduo não pode ser caracterizada na sua totalidade por um equilíbrio, mas antes ter as características de dois balanços, sendo que um é predominante.

O balanço interpessoal é típico da maior parte dos adolescentes e de alguns adultos. Os indivíduos que constroem significado a partir da perspectiva interpessoal encontram-se emaranhados nas suas relações com os outros; estes indivíduos não conseguem gerar uma perspectiva fora das relações que vivem. No balanço interpessoal pode-se dizer que “eu sou as minhas relações” no lugar de “eu

tenho relações”. O *self* interpessoal não se encontra suficientemente individualizado para ter uma identidade coerente. A maior parte destes indivíduos fazem as suas escolhas vocacionais baseadas em pressupostos inquestionáveis acerca da área e dos papéis apropriados tendo por base alguém no seu grupo de referência.

O limite do balanço interpessoal é alcançado quando o contexto desafia o indivíduo a gerar o seu ponto de vista. Para muitos, o ensino superior fornece tal contexto, no qual as vozes conflituais dos professores, pares, pais e outros são extremas. Nestas condições, a única saída é encontrar um lugar onde o *self* possa ser descoberto e expressado em termos de opiniões, ideologias e objectivos vocacionais.

O ponto forte do estágio seguinte – o balanço institucional - assenta na capacidade do indivíduo de identificar os seus objectivos, de articular independentemente uma posição/ponto de vista, e de se gerir a si próprio como uma instituição de alguma forma fixa. Esta voz do *self* auto-determinado permite que o indivíduo fale a partir de si próprio, descubra necessidades, valores e interesses novos e antigos, e, finalmente, aja de uma forma relativamente autónoma. O refrão do balanço institucional pode ser “Se não podemos agradar a todos, pelo menos temos que agradar a nós próprios”. Na perspectiva institucional “Eu sou a minha profissão” em lugar de “Eu tenho uma profissão”. No entanto, no balanço institucional, o indivíduo está fechado a nova informação. A imersão num papel de vida específico não lhe permite a auto-correcção nem a compreensão de que as formas actuais fazem parte de objectivos mais latos (ex. princípios, valores) nos quais aquelas são meras expressões correntes. Esta “cegueira” face ao potencial mais alargado do indivíduo poderá resultar em perturbações vocacionais até que um equilíbrio mais flexível seja alcançado (McAuliffe, 1993).

A progressão para além do balanço institucional - o balanço interindividual - caracteriza-se pela receptividade a nova informação, informação essa que pode desafiar a forma (ex. a profissão) que o indivíduo assume no presente. Neste balanço, o indivíduo consegue integrar perspectivas dissonantes e inclusive convidar a contradição, em vez de se opor, tentando preservar a todo o custo a sua própria coerência (McAuliffe, 1993).

O pensamento dialético ou uma forma de pensar caracterizada pela abertura à contradição e por um movimento flexível através de formas particulares, constitui-se como um objectivo principal na negociação de escolhas e de transições de vida, porque tal propicia ao indivíduo um maior número de opções para responder às suas necessidades internas bem como ao contexto externo (Basseches, 1984). Nos termos de Kegan, o balanço interindividual permite que o indivíduo seja auto-transformador, aberto a novas expressões e responsivo a relatos internos e externos acerca do seu desempenho, interesses, impacto nos outros, e necessidades de mudança. E é esta flexibilidade que torna o balanço interindividual tão apelativo enquanto estrutura a partir da qual se poderá gerir as transições vocacionais. O balanço interindividual pode ser especialmente vantajoso para negociar redefinições do *self* na idade adulta devido à sua receptividade às contradições e pela aceitação da incompletude.

Estes balanços são sucessivamente mais adequados para o confronto com a mutabilidade inerente ao desenvolvimento vocacional, por serem cada vez mais responsivos à mudança. O indivíduo no balanço interpessoal não consegue facilmente agir baseado em pistas internas para fazer mudanças; o indivíduo não consegue identificar um *self* a partir do qual se expressar. Similarmente, embora o

indivíduo no balanço institucional, num movimento para além dos outros significativos, possa gerar uma teoria da sua própria carreira e perseguir um caminho auto-determinado, pode também facilmente ficar aprisionado num caminho de sentido único, incapaz de ouvir relatos negativos, tanto internos como externos, e portanto, tornar-se incapaz de imaginar opções para além dessas fronteiras. Pelo contrário, o indivíduo no balanço interindividual está mais apto para encarar as transições, para fazer mudanças vocacionais, para redefinir o *self* e para acomodar os, por vezes dissonantes, relatos do mundo. Este indivíduo procura activamente a novidade e a contradição, estando, portanto, preparado para a descoberta de novos caminhos ou para as transformações que a carreira inevitavelmente requer. Desta forma, cada balanço desenvolvimental é mais adaptativo, uma vez que inclui mais informação para a solução de dilemas vocacionais (McAuliffe, 1993).

No entanto, nem todas as transições provocam uma transformação construtiva. Vários autores têm distinguido, embora sob diferentes designações, mudanças superficiais de mudanças mais profundas (ex. Basseches, 1984; Borders & Archadel, 1987; Lyddon, 1990). Caso a transição provoque uma desconstrução de uma forma actual de conhecimento e reconstrução daquilo que era previamente o sujeito (ex. as assumpções tácitas que o indivíduo utiliza para atribuir sentido à sua experiência), então podemos dizer que uma transformação construtiva está a ocorrer.

Numa outra perspectiva centrada não na transição especificamente mas sim no sucesso no mundo profissional, Pelsma e Arnett (2002) referem que o indivíduo bem sucedido deverá possuir as seguintes características: uma predisposição para lidar com a incerteza, a capacidade para ultrapassar obstáculos e revezes, a capacidade para assumir riscos e para aprender com a experiência, e, finalmente, a capacidade de fazer escolhas consoante as exigências e os requisitos de cada situação. Ainda estes autores referem que um dos principais objectivos da intervenção vocacional junto dos adultos deverá ser ajudá-los a lidar com a mudança. De facto, as rápidas evoluções científicas e tecnológicas, a interdependência das economias, as exigências da competitividade e as novas formas de organização do trabalho, constituem factores que, entre outros, têm produzido mudanças radicais no mundo do trabalho (Coimbra, 1997/98). Tais mudanças vêm colocar novos desafios ao indivíduo, sendo a preparação para lidar com a mudança um aspecto fulcral.

O desenvolvimento do jovem adulto e a transição para o mundo do trabalho

Segundo Seligman (1994), embora o desenvolvimento vocacional seja um processo contínuo de integração dos aspectos profissionais, interpessoais e recreativos da vida que possam satisfazer as necessidades e os valores do indivíduo, o jovem adulto provavelmente é mais confrontado com a necessidade de fazer escolhas e de planear a sua vida do que qualquer outro grupo etário.

Para que possamos compreender melhor de que forma o indivíduo vivencia a transição do mundo académico para o mundo profissional, que tipo de tarefas/desafios lhe são colocados e, como se processam as mudanças internas que têm lugar no decurso ou em resultado desta etapa, parece-nos pertinente caracterizar em termos desenvolvimentais os jovens adultos.

Wortley e Amatea (1982) fornecem uma abordagem útil acerca do desenvolvimento que tipicamente tem lugar entre os 20 e os 30 anos de idade. Estes

autores abordam o desenvolvimento em quatro áreas: vocacional, familiar, de intimidade e da vida interior, considerando tanto as mudanças exteriores e interiores que decorrem nestes quatro domínios. Assim, as tarefas desenvolvimentais neste período incluem: (1) na área vocacional, estabelecer e investir numa identidade profissional, estabelecer uma orientação da carreira e os objectivos iniciais, explorar oportunidades profissionais e educacionais, entrar no mundo do trabalho e reavaliar as escolhas; (2) na área familiar, desenvolver a identidade e um sistema de apoio social independente da família de origem, desenvolver uma relação íntima, estabelecer uma nova família com as suas próprias regras educacionais, criar os filhos, desenvolver relações com a família alargada e criar um estilo de vida; (3) na área de intimidade, clarificar e estabilizar a identidade sexual, explorar e construir relações próximas e de confiança com o cônjuge e com os pares; (4) na área da vida interior, desenvolver um sentido de valor pessoal, auto-conhecimento, e uma visão do mundo, facilitando o estabelecimento de si próprio enquanto adulto.

Segundo Seligman (1994), várias realizações desenvolvimentais parecem importantes para o jovem adulto, nomeadamente, a continuidade do progresso no desenvolvimento da identidade, levando ao aumento da auto-consciência e da auto-estima; o desenvolvimento de uma relação independente mas próxima com a família de origem; o estabelecimento de um plano de vida, incluindo a identificação de objectivos vocacionais e pessoais; a exploração dos papéis sociais e sexuais e das relações, promovendo o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de intimidade; o desenvolvimento de relações com pessoas que apoiam os seus objectivos pessoais e vocacionais; implementação contínua e experimentação na realidade das escolhas vocacionais através da educação, do emprego ou de outras experiências planeadas; estabelecimento de um lugar para morar; gestão do conflito entre a estabilidade e a exploração na carreira e nas relações; e determinação e avaliação realística dos investimentos que foram e que têm de ser feitos.

Para o jovem adulto, o processo de escolha vocacional é geralmente uma extensão do processo de desenvolvimento da identidade e muitos jovens, quando finalizam o curso superior, ainda não fizeram planos vocacionais consistentes. Crucial para o desenvolvimento positivo do jovem adulto é o estabelecimento de um equilíbrio satisfatório entre o assumir de riscos e o procurar segurança. De facto, os seus mundos estão cheios de opções e de possibilidades, há múltiplas trajectórias possíveis a serem percorridas, o que é ao mesmo tempo animador e assustador. Para alguns, os anos de compromisso e de investimento irão muito para além dos anos do ensino superior, enquanto que para aqueles que fizeram compromissos prematuros pouco sustentados, uma mudança no sentido de flexibilizar seus planos vocacionais pode ser um sinal positivo de desenvolvimento vocacional. Baseados numa revisão da literatura, Spokane e Hawks (1990) identificaram os problemas vocacionais mais comuns do jovem adulto: (a) fazer escolhas vocacionais/encontrar uma direcção; (b) conflitos no local de trabalho; (c) conflitos familiares; (d) conhecimento acerca das relações profissionais e (e) indecisão. De acordo com estes autores, o desenvolvimento vocacional e o desenvolvimento da identidade são processos interrelacionados e, como tal, os jovens com dificuldades no desenvolvimento vocacional provavelmente evidenciam auto-imagens pouco consistentes. Ainda dentro desta mesma linha, Swain (1984) propõe as seguintes tarefas desenvolvimentais presentes durante os anos do ensino superior: aprender a utilizar o tempo de lazer; desenvolver o sentido de identidade, clarificar e implementar valores, definir e utilizar competências, alcançar a independência, participar na sociedade, fazer uma escolha profissional inicial e estabelecer um padrão íntimo e saudável de relações interpessoais.

Se nos centrarmos mais especificamente no desenvolvimento vocacional no jovem adulto e tendo em conta a proposta de Super (1963), temos o sub-estádio da especificação (18-21 anos) cujas tarefas incluem: a consciência da necessidade de especificação de uma preferência, uso de recursos na especificação, consciência dos factores a considerar, consciência do que afecta os objectivos, diferenciação dos interesses e valores, consciência da relação presente-futuro, especificação de uma preferência profissional, consistência da preferência, informação obtida sobre a preferência, planeamento da profissão preferida, sensatez na preferência profissional e confiança na preferência específica; e o sub-estádio da implementação (18-25 anos) cujas tarefas são: consciencializar-se da necessidade de implementação de uma preferência, planear a sua implementação, encetar a preparação para a implementação e obter um emprego.

Contudo, apesar da progressão desenvolvimental proposta, raramente o jovem adulto negocia as tarefas do desenvolvimento vocacional desta forma linear.

De facto, vários obstáculos aos objectivos e aos planos do jovem adulto poderão surgir. Assim, Salomone e Mangicaro (1991) identificaram três padrões de negociação da transição vocacional do jovem adulto: (a) mudanças frequentes de emprego, geralmente acompanhadas por um frágil sentido de si próprio e pela pressão para fazer escolhas; (b) moratória ou adiamento de investimentos, o que reduz temporariamente a ansiedade mas não resolve as necessidades psicológicas do indivíduo; e (c) estabilização ou investimento num percurso vocacional apropriado e bem planeado. Assim, reconhecendo que nem todos os indivíduos seguem uma ordem linear no seu percurso desenvolvimental, sobretudo na entrada para a idade adulta, Super (1990) propôs quatro padrões possíveis para o desenvolvimento vocacional dos indivíduos: (a) o padrão estável (caracterizado pela entrada precoce no mundo do trabalho precedida por um curto período de ensaio); (b) o padrão convencional (caracterizado por um período de ensaio seguido de um padrão estável); (c) o padrão instável (caracterizado por uma série de ensaios que podem conduzir a períodos de emprego temporário, seguidos de novos períodos de ensaio); (d) o padrão de múltiplos ensaios (caracterizado pela instabilidade profissional e pela mudança constante de emprego).

Gottfredson (1981) refere que o período de entrada no mundo do trabalho requer que o jovem adulto faça investimentos. Todavia, o investimento implica uma escolha prévia e, neste período, uma barreira comum à escolha é uma auto-imagem e um sentido de identidade incerto. Tal como refere Seligman (1994), alguns jovens adultos poderão evitar o risco inerente à escolha de uma profissão que implemente os seus auto-conceitos se tal implicar um corte com as normas familiares ou sociais. O jovem adulto poderá preferir um percurso mais seguro, mesmo que menos gratificante do ponto de vista vocacional, que se coadune com as sugestões de familiares ou professores. Se lembrarmos a proposta de Kegan (1982) referida previamente, estamos aqui, de facto, perante um exemplo do indivíduo que se encontra no balanço interpessoal, não conseguindo, portanto, fazer escolhas que não sejam baseadas no seu grupo de referência. Neste período de transição, a necessidade de fazer uma escolha pode originar maior tensão do que a necessidade de encontrar um percurso vocacional satisfatório; conseqüentemente, escolhas convenientes e impulsivas poderão ocorrer neste período (Seligman, 1994).

O finalizar do curso do ensino superior pode ser considerado um acontecimento de vida normativo na medida em que surge de forma relativamente previsível para aqueles que frequentam o ensino superior e exige mudanças comportamentais e relacionais. De facto, a transição da escola para o trabalho

representa uma transição desenvolvimental crítica do jovem adulto. Em termos vocacionais, é esperado que estes indivíduos, no final do seu curso, apresentem um conjunto de planos razoavelmente definidos, com um conjunto de expectativas e prioridades definidas relativamente ao estilo de vida que gostariam de adoptar, não apenas na área profissional, mas também em questões ligadas ao lazer e à vida conjugal/familiar. De referir, no entanto, que se entre os alunos do sexo masculino a tendência é para que, com a proximidade do final do curso, os seus planos e aspirações vocacionais se encontrem numa fase de relativa estabilidade (e muito centrados nas questões profissionais), entre as raparigas o antecipar da acumulação dos papéis de mãe, esposa e profissional parecem constituir motivos de maior questionamento e dificuldade (Ferreira & Hood, 1990; Swanson & Tokar, 1991; Jacobs, 1996).

Tal como refere Caires (2001), apesar das evidências apontarem para a progressão dos alunos que frequentam o ensino superior em direcção à maturidade e a crescentes níveis de competência, a verdade é que à saída da instituição de ensino superior, uma percentagem significativa dos mesmos ainda não resolveu, na íntegra, as múltiplas tarefas desenvolvimentais que lhe são colocadas durante este período. Neste sentido, Menezes, Matos e Costa (1989) referem que “concluir o curso e iniciar uma carreira não significa apenas a possibilidade de independência económica mas também de investimento e exploração de temáticas existenciais tais como: a identidade profissional, a separação da família de origem, o compromisso com relações de vinculação mais duradouras, o investimento na produtividade, a construção de um projecto de vida e o estabelecimento de si próprio como adulto” (p.97). Ou seja, para além do confronto com as exigências inerentes à entrada no mundo profissional, há toda uma série de outros desafios que se colocam a estes indivíduos na sua transição para a vida adulta. A acrescentar ao rol de tarefas inerentes a esta transição, estes indivíduos têm ainda a tarefa adicional de lidar com o afastamento do meio académico, o qual implica não apenas o deixar de ter um tão fácil acesso a determinados recursos (biblioteca, meios informáticos, contacto com professores...) mas, principalmente, o “desligar” de uma rede social consolidada ao longo do curso (Caires, 2001).

A proximidade do “abandono” do meio académico e a entrada no mundo do trabalho dá também lugar à emergência de uma série de questões especificamente ligadas ao mercado de emprego que vão desde o questionamento face à capacidade para conseguir um emprego até à capacidade de assumir de forma competente o seu desempenho profissional. Todas estas preocupações inerentes à inserção no mercado de trabalho não estão dissociadas das preocupações acerca das outras áreas de vida do indivíduo.

Várias têm sido as tentativas para identificar os factores individuais e contextuais relevantes na transição da escola para o trabalho.

De acordo com Seligman (1994), o jovem caracterizado por uma auto-estima elevada a par de um auto-conceito consistente, aliado ao apoio económico por parte da família de origem, parece ter o processo de escolha e de desenvolvimento vocacional facilitado. Além disso, o investimento vocacional parece ser mais fácil para os jovens adultos que experienciam independência e uma vinculação positiva com as figuras parentais (Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991; Lopez, 1989).

De acordo com o estudo de Dayton (1981), as características do jovem adulto associadas ao sucesso na procura de um emprego satisfatório incluem as

suas competências de relacionamento interpessoal, a persistência e determinação na procura de emprego e a predisposição para trabalhar em part-time ou em horários pouco usuais. Ainda no que se refere às competências de relacionamento interpessoal, o estudo de Fitzgerald e Crites (1980) evidencia que a ausência deste tipo de competências afigura-se como o factor crítico de insucesso nesta transição. A auto-confiança e a auto-eficácia percebida estão também relacionados com um resultado positivo na procura de emprego (Steffy *et al.*, 1989). Também as experiências profissionais durante a formação académica parecem contribuir positivamente na transição dos diplomados para o mundo do trabalho (Marshall, 1985).

Segundo Csikszentmihalyi e Schneider (2000), a transição para o mundo do trabalho é moldada por dois factores causais distintos: as forças sociais advindas da família, da escola e da comunidade, que fornecem oportunidades mas que também limitam aquilo que o indivíduo pode fazer; e as características do indivíduo. Estes autores atribuem uma importância fundamental à motivação intrínseca desenvolvida através da exploração auto-dirigida do conhecimento e de actividades extracurriculares durante o percurso educativo dos jovens. Assim, o jovem adquire gosto pelo enfrentar de desafios mesmo que seja sob condições pouco favoráveis, tendo, portanto, maior probabilidade de ser bem sucedido no mundo do trabalho. Nas últimas décadas, as trajetórias profissionais tornaram-se menos estáveis e menos claramente delineadas, sendo cada vez mais difícil encontrar um percurso profissional que faça exigências previsíveis e estáveis ao indivíduo. Assim, dever-se-á desenvolver nos jovens atitudes flexíveis, técnicas criativas de resolução de problemas e hábitos de trabalho de forma a permitir-lhes progredir durante tempos de mudança. Como factores individuais potenciadores de uma transição efectiva para a idade adulta, estes autores identificam uma disposição optimista, um *locus* de controle interno e uma auto-estima elevada. O estudo desenvolvido por Blustein e colaboradores (1997) sugere a importância de uma postura activa, dinâmica e intencional por parte de todos os principais implicados na transição escola-trabalho, isto é, começando por uma abordagem envolvida e responsiva por parte do jovem, a transição para o trabalho parece ser facilitada quando existe também apoio instrumental e emocional por parte da família e de outros significativos. Assim que o jovem é capaz de encontrar um emprego, o apoio de superiores e colegas de trabalho emerge como um elemento crítico de uma transição adaptativa para o trabalho. Os resultados deste estudo indicam claramente que tanto o indivíduo como o seu contexto constituem-se como aspectos centrais da transição escola-trabalho, e vem chamar a atenção para alguns aspectos do contexto que tem sido menos proeminentes na literatura existente acerca do desenvolvimento vocacional. Uma visão inicial do contexto da transição escola-trabalho sugere que este envolve vários obstáculos e barreiras; no entanto, os resultados deste estudo revelam que parte da resiliência e da criatividade encontrada nos jovens mais adaptativos na transição poderá estar relacionada com os sistemas de apoio emocional e instrumental efectivo nos seus contextos. Estes resultados reafirmam a importância crítica das relações na vida vocacional (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Hall, 1996).

Similarmente, as formas diversas através das quais o próprio ambiente do emprego funciona como uma componente crítica do contexto na transição adaptativa (resultados aliás, também encontrados noutros estudos nesta área; ex. Borman, 1991; Feij *et al.*, 1995) apontam para a necessidade de se incorporar o contexto do emprego mais explicitamente nas formulações teóricas acerca da transição escola-trabalho.

Ainda tendo em conta os resultados do estudo de Blustein e colaboradores (1997), alguns pressupostos da teoria do desenvolvimento vocacional necessitam ser reavaliados. Por exemplo, no que concerne à tomada de decisão, os resultados encontrados neste estudo reafirmam as questões que tem vindo a ser recentemente levantadas quanto à adequação de se evitar abordagens consultivas e intuitivas da tomada de decisão (Phillips, 1997). A utilidade da abordagem consultiva na tomada de decisão evidenciada neste estudo, à luz de outros campos de investigação e teoria (ex. Josselson, 1992; Phillips, 1994), sugere a complexidade inerente à tomada de decisão adaptativa. Por exemplo, tal como evidenciado no estudo de Phillips, Strohmer, Berthaume e O'Leary (1983), o nível de adaptabilidade de uma dada estratégia de tomada de decisão necessita ser considerado em relação ao contexto do indivíduo que decide. Por outro lado, os resultados deste estudo evidenciam que a transição para o trabalho é um processo contínuo por natureza. Especificamente, a adopção do papel de trabalhador parece ocorrer num período de tempo extensivo que abarca várias empregos e várias experiências de vida. Estes resultados apoiam a perspectiva do ciclo e do espaço de vida na qual o processo de desenvolvimento vocacional nunca é realmente concluído (Super *et al.*, 1996). No entanto, o pressuposto evidente na maior parte das abordagens teóricas de que a orientação para o futuro é um importante ingrediente das transições vocacionais adaptativas (ex. Savickas, 1999; Super *et al.*, 1996) não é apoiado pelos resultados deste estudo. Apesar de se notar uma ausência notável de planeamento nas narrativas dos participantes, os indivíduos mais adaptativos evidenciaram respostas mais criativas e eficientes relativamente às decisões com as quais se confrontavam. As suas primeiras estratégias de *coping* incluíram a exploração de si próprio e do meio, abordar em vez de evitar a decisão, e consultar outras pessoas que poderiam ser úteis e ajudar nas tarefas decisórias. Neste estudo, a exploração e a tomada de decisão parecem ser activadas pela consciência de um ponto de decisão iminente; este resultado é similar a vários pressupostos da teoria do desenvolvimento vocacional (ex. Harren, 1979; Super *et al.*, 1996). Estudos futuros deverão avaliar a utilidade do planeamento e da orientação para o futuro nesta transição.

Considerando a proeminência dos factores familiares, educacionais e profissionais na moldagem do processo de transição, consideramos que o contexto deverá, em futuras investigações, ser alvo de pelo menos o mesmo nível de atenção que os aspectos individuais. Aliás, esta ideia também tem vindo a ser proposta recentemente por vários teóricos que se dedicaram à reconsideração dos pressupostos básicos acerca da forma como o indivíduo e o respectivo contexto interagem no processo de desenvolvimento vocacional (ex. Phillips & Blustein, 1994; Richardson, 1993; Savickas, 1995; Young & Collin, 1992). Por outro lado, dada a natureza interdisciplinar do tema transição para o trabalho, uma compreensão completa desta transição terá de incluir a atenção aos atributos psicológicos individuais em conjunção com o contexto social e vocacional que enquadra a experiência individual. Assim, uma definição compreensiva de transição adaptativa provavelmente englobará uma variedade de perspectivas, incluindo não apenas a psicológica, mas também organizacional, económica e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSECHES, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- BLUSTEIN, D. L., WALBRIDGE, M. M., FRIEDLANDER, M. L. & PALLADINO, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 1, 39-50.

- BLUSTEIN, D. L., PREZIOSO, M. S. & SCHULTHEISS, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- BLUSTEIN, D. L., PHILLIPS, S. D., JOBIN-DAVIS, K., FINKELBERG, S. L. & ROARKE, A. E. (1997). A theory-building investigation of the school to work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364-402.
- BORDERS, L. D. & ARCHADEL, K. A. (1987). Self-beliefs and career counseling. *Journal of Career Development*, 14, 69-79.
- BORMAN, K. M. (1991). *The first "real" job: A study of young workers*. Albany: State University of New York Press.
- BRAMMER, L. M. & ABREGO, P. J. (1981). Intervention strategies for coping with transitions. *The Counseling Psychologist*, 9, 19-36.
- BRAMMER, L. M. & ABREGO, P. J. (1992). Counseling adults for career change. In H. D. LEA & Z. B. LEIBOWITZ (Eds.), *Adult career development: Concepts, issues and practices* (2nd Ed.). Alexandria, VA: The National Career Development Association.
- CAIRES, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.
- CAMPOS, B.P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.
- CAMPOS, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- COIMBRA, J.L. (1997/98). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas". *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 21-27.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & SCHNEIDER, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- DAYTON, C. W. (1981). The young person's job search: Insights from a study. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 4, 321-333.
- FEIJ, J. A., WHITLEY, W. T., PEIRO, J. M. & TARIS, T. W. (1995). The development of career-enhancing strategies and content innovation: A longitudinal study of new workers. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 231-256.
- FERREIRA, J. A. & HOOD, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- FITZGERALD, L. F. & CRITES, J. O. (1980). Toward a career psychology of women: What do we know? What do we need to know? *Journal of Counseling Psychology*, 27, 1, 44-62.
- GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and comprise: A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology* (Monograph). Vol. 28.
- HALL, D. T. (Ed.). (1996). *The career is dead- Long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HARREN, V.A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- HOPSON, B. (1981). Response to the papers by Schlossberg, Brammer and Abrego. *The Counseling Psychologist*, 9, 2, 36-39.
- JACOBS, J. A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annual Review of Sociology*, 22, 153-185.
- JOSSIELSON, R. (1992). *The space between us: Exploring dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

- KRAM, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*, 39 (4), 40-43.
- KEGAN, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LOPEZ, F. G. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: Test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 1, 76-87.
- LYDDON, W. J. (1990). First- and second-order change: Implications for rationalist and constructivist cognitive therapies. *Journal of Counseling & Development*, 69, 122-127.
- MAHONEY, M. J. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, 16, (2), 190-234.
- MARSHALL, A. E. (1985). Employment qualification of college graduates: How important are they? *Journal of Employment Counseling*, 22, 4, 136-43.
- McAULIFFE, G. J. (1993). Constructive development and career transition: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 72, 1, 23-28.
- MENEZES, I., MATOS, P. M. & COSTA, M. E. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 95-102.
- PELSMA, D. & ARNETT, R. (2002). Helping clients cope with change in the 21st century: A balancing act. *Journal of Career Development*, 28, 3, 169-179.
- PHILLIPS, S. D. (1994). Choice and change: Convergence from a decision making perspective. In M. L. SAVICKAS & R. W. LENT (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 155-163). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- PHILLIPS, S. D. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *The Career Development Quarterly*, 45, 275-287.
- PHILLIPS, S. D., STROHMER, D. C., BERTHAUME, B. & O'LEARY, J. (1983). Career development of special populations: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 320-346.
- PHILLIPS, S.D. & BLUSTEIN, D.L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *Career Development Quarterly*, 43, 63-73.
- RICHARDSON, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
- SALOMONE, P. R. & MANGICARO, L. L. (1991). Difficult cases in career Counseling: IV- Floundering and occupational moratorium. *Career Development Quarterly*, 39, 4, 325-36.
- SAVICKAS, M. L. (1995). Current theoretical issues in the vocational psychology: Converge, diverge and schism. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (2nd ed., pp. 1-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SAVICKAS, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- SCHLOSSBERG, N. K. (1981). A model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9, 2, 2-18.
- SELIGMAN, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd Ed.). United Kingdom: Sage Publications.
- SIGELMAN, C. K. & SHAFFER, D. R. (1995). *Life-span human development* (2nd Ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- SPOKANE, A. R. & HAWKS, B. K. (1990). Annual review: Practice and research in career counseling and development. *Career Development Quarterly*, 39, 2, 98-128.
- STEFFY, B. D., SHAW, K. N. & NOE, A. W. (1989). Antecedents and consequences of job search behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 254-269.

- SUPER, D. E. (1963). Vocational development in adolescents and early adulthood: tasks and behaviors. In D. E. SUPER, R. STARISSHEVSKY, R. MATLIN & J. P. JORDAAN (Eds.), *Career Development: Self-concept theory*. NY: College Entrance Board.
- SUPER, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. BROWN & L. BROOKS (Eds.), *Career Choice and development* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- SUPER, D. E., SAVICKAS, M. L. & SUPER, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. BROWN & L. BROOKS (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- SWAIN, R. (1984). Easing the transition: A career planning course for college students. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 9, 529-532.
- SWANSON, J. L. & TOKAR, D. M. (1991). College students' perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92-106.
- VONDRACEK, F. W. & SCHULENBERG, J. (1992). Counseling for normative and non-normative influences on career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 291-301.
- WORTLEY, D. B. & AMATEA, E. S. (1982). Mapping adult life changes: A conceptual framework for organizing adult development theory. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 477-482.
- YOUNG, R. A. & COLLIN, A. (Eds.) (1992). *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. Westport, CT: Praeger.
- ZUNCKER, V. G. (1998). *Career counseling: Applied concepts of life planning* (5th Ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.