



Revista Brasileira de Orientação Profissional

ISSN: 1679-3390

lucileal@ffclrp.usp.br

Associação Brasileira de Orientação
Profissional
Brasil

Odília Teixeira, Maria

A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos
conceitos e da prática da orientação

Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol. 9, núm. 2, 2008, pp. 9-16

Associação Brasileira de Orientação Profissional
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203014920003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação

Maria Odília Teixeira¹

Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

RESUMO

Ao longo do século XX, e início do século XXI, a história da Psicologia da Orientação está associada às transformações dos conceitos de trabalho e de educação e ao surgimento de paradigmas psicológicos, que foram modificando o objecto e o objectivo da intervenção psicológica em orientação. Actualmente, a perspectiva sócio-cognitiva é representativa de uma prática, cujos fundamentos se centram na pessoa, com capacidade de decidir sobre o seu destino e bem-estar. A pessoa é abordada relativamente aos contextos em que está inserida, e em que é decisivo o papel da aprendizagem para crescer mas também para mudar. O trabalho e o estudo são encarados como tarefas de vida, que cada pessoa pode gerir e monitorizar. Esta perspectiva é integradora dos posicionamentos anteriores, quer diferencial quer desenvolvimentista, mas também é inovadora no sentido de que posiciona os problemas vocacionais como processos de auto-regulação, ao longo da vida.

Palavras-chave: aconselhamento vocacional; educação de carreira; desenvolvimento pessoal.

ABSTRACT: The socio-cognitive approach in vocational counseling: A reflection about the evolution of the concepts and the guidance practices

Throughout the 20th century and the beginning of the 21st century, the history of Vocational Psychology has been connected to the changes in concepts of work and education as well as to the appearance of psychological paradigms, that have been modifying the subject and the purpose of psychological intervention in vocational guidance. Currently, the socio-cognitive approach is representative of one practice which focuses on the person, who has the ability to decide about their life path and well-being. The person is view relatively to the contexts where is inserted, and where the role of learning is decisive to grow but also to change. The work and the study are considered as life tasks, which each person can manage and control. This perspective integrates the previous approaches, whether differential or developmental, but also it is innovative because it locates the vocational problems as self-regulation processes, throughout the life.

Keywords: vocational counselling; career education; personal development.

RESUMEN: El enfoque sociocognitivo en la orientación vocacional: Una reflexión sobre la evolución de los conceptos y de la práctica de la orientación

A lo largo del siglo XX, e inicio del XXI, la historia de la Psicología de la Orientación está asociada a las transformaciones de los conceptos de trabajo y de educación y al surgimiento de paradigmas psicológicos, que fueron modificando el objeto y el objetivo de la intervención psicológica en orientación. Actualmente la perspectiva sociocognitiva es representativa de una práctica cuyos fundamentos se centran en la persona con capacidad de decidir sobre su destino y bienestar. La persona es abordada con relación a los contextos en que está incluida, donde es decisivo el papel del aprendizaje para crecer pero también para cambiar. El trabajo y el estudio se encaran como tareas de vida que cada persona puede dirigir y controlar. Esta perspectiva es integradora de las posiciones anteriores, sea diferencial sea desarrollista, pero también es innovadora en el sentido de que coloca los problemas vocacionales como procesos de autorregulación a lo largo de la vida.

Palabras clave: orientación vocacional; educación de carrera; desarrollo personal.

¹Endereço para correspondência: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. Fone: (21) 7934554. Fax: (21) 7933408. E-mail: modilia@fpce.ul.pt

Actualmente, como no passado, a Psicologia da Orientação esteve sempre ligada, a preocupações de ordem social e educacional. No início do século XX, com F. Parsons, o problema da orientação era o bom ajustamento entre as características pessoais e as tarefas do trabalho, num mundo em que predominava a perspectiva estática da pessoa e a estratificação familiar e social determinava, em grande parte, a distribuição pelas fileiras escolares. O mundo apresentava-se como um lugar previsível para viver, toda uma vida era passada numa mesma empresa, numa mesma região geográfica e num mesmo país. O conselho de orientação profissional, assim denominada a intervenção, surgia na simplicidade de equacionar o problema da escolha para a vida, após uma escolaridade curta e só para alguns, de que estavam excluídos muitos outros, como por exemplo, as mulheres e as classes sociais de poder económico mais baixo. Nesta época, salienta-se a influência da Psicologia Diferencial, com grande impacto na construção de instrumentos de avaliação psicológica standardizados. Foi o tempo da elaboração das baterias de aptidões, e um pouco mais tarde, dos inventários de interesses, das escalas de valores e dos inventários de personalidade. Estes últimos instrumentos pretendiam, nos anos 40, alargar a avaliação psicológica ao domínio da personalidade e da motivação, e responder aos problemas da adaptação dos indivíduos às organizações. O conceito de trabalho, para além das tarefas, passa também a considerar o clima e a cultura das empresas (Guichard & Huteau, 2001).

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, os paradigmas desenvolvimentistas e humanistas impulsionaram uma profunda mudança nas concepções em Psicologia, de que se salientam os contributos de Erikson (1968) e Rogers (1997/1979). Também no campo da Psicologia da Orientação surgem, nos anos 50, as teorias desenvolvimentistas de Roe (1956), Ginzberg, Ginsburg, Axelrod e Herma (1951) e Super (1957), com grandes implicações

na concepção, na investigação e na prática da Psicologia da Orientação.

Estas perspectivas teóricas emergiram numa dinâmica social caracterizada pelo apogeu das economias do pós-guerra, pela força dos movimentos por igualdade social e da discussão do papel da escola nos processos de democratização. Nesta época, aconteceram as grandes reformas educativas na Europa, e particularmente o prolongamento da escolaridade obrigatória teve grandes repercussões no domínio da orientação. Nos países europeus, a designação de Orientação Profissional passa a Orientação Escolar e Profissional e na literatura anglo-saxónica surgem as expressões de Psicologia Vocacional (Crites, 1969), Desenvolvimento Vocacional (Ginzberg e cols., 1951; Super, 1957) e Desenvolvimento da Carreira (Super, 1957). Esta mudança de terminologia traduz a passagem da natureza pontual da intervenção para a abordagem longitudinal da carreira, com grande relevância para as práticas em âmbito educativo. As designações de desenvolvimento da carreira e desenvolvimento vocacional transmitem o processo de desenvolvimento no domínio vocacional, sendo este colocado em termos de fases, de tarefas e de comportamentos vocacionais (Ginzberg e cols., 1951; Super, 1957).

Na perspectiva desenvolvimentista, o conceito de carreira assume um significado central, definido como o conjunto das posições ocupadas, por uma pessoa, ao longo do tempo (Super, 1957). A partir dos anos 80, o conceito de carreira tem uma aceção mais ampla, compreendendo a sequência e a interacção dos papéis desempenhados ao longo da vida, nomeadamente nas actividades do estudo, do trabalho, da família, do lazer e da cidadania (Seligman, 1994; Super, 1990). A carreira e a vida são indissociáveis.

A confluência do paradigma desenvolvimentista, dos anos 50, com as determinantes sociais, económicas e escolares, anteriormente enunciadas, criou as raízes para que nos anos

1970, se iniciasse uma prática de orientação de natureza educacional, com grande impacto nos países anglo-saxónicos, designada de Educação da Carreira (Guichard, 2001). Esta modalidade de intervenção coloca a ênfase na componente educativa da orientação e situa os serviços no interior da própria escola, abrangendo todo o sistema escolar, designadamente os estudantes, as famílias e os professores, bem como a relação da comunidade escolar com o meio social envolvente.

De acordo com os princípios educacionais mais gerais, a concepção da Educação da Carreira opera uma revolução da prática da orientação, considerando as intervenções sob forma de programas em conjunto com as demais actividades curriculares. Do ponto de vista conceptual, a perspectiva longitudinal da carreira alia-se à concepção da aprendizagem ao longo da vida, e os objectivos da educação da carreira são formulados em termos do auto-conhecimento, do conhecimento das oportunidades, da aprendizagem da tomada de decisão e da aprendizagem da transição (Guichard, 2001). Estes objectivos têm um carácter preventivo e têm como finalidade última tornar os jovens autónomos face às suas decisões.

Nos anos 1980, em Portugal, foram construídos programas de orientação no sentido de implementar esta prática. Entre estes, destaca-se o Programa de Orientação da Carreira (POC) (Ferreira-Marques e cols., 1998), cujos objectivos estão formulados em termos de desenvolvimento vocacional, como é enunciado no seu objectivo geral:

ajudar o desenvolvimento vocacional dos jovens pela aquisição de atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias à resolução das tarefas de desenvolvimento que lhes são postas nas diversas fases da carreira e em especial na transição do 9º para o 10º ano de escolaridade ou para uma actividade profissional (Ferreira-Marques e cols., 1998).

Enquanto intervenção, o POC decorre, em 18 sessões, durante o ano lectivo, a que corresponde uma organização sequencial de cinco partes, cujas temáticas vão no sentido: (a) do planeamento da carreira, (b) do auto-conhecimento, (c) da exploração e do conhecimento das alternativas e oportunidades escolares e profissionais, (d) da tomada de decisão, (e) da formulação dos projectos e da transição de fase e/ou de contexto de vida (Ferreira-Marques e cols., 1998).

Na concepção educativa da orientação há ainda propósitos que visam promover o sucesso escolar, sobretudo através da criação das pontes entre os objectivos pessoais, as aprendizagens académicas e uma visão de futuro optimista e encorajadora do esforço. Nas escolas portuguesas, muitos dos casos de abandono escolar têm, na sua génese, a dificuldade de estabelecer ligações entre os conteúdos curriculares e as ambições pessoais e familiares. Muitas vezes, as vivências de insucesso escolar são acompanhadas de sentimentos de fracasso e de desadaptação social. Na sua maioria, os casos de insucesso pertencem a grupos socialmente desfavorecidos, que atribuem à oferta educativa uma visão elitista e pouco instrumental. Acresce que estes estudantes e suas famílias possuem muitas vezes um conhecimento limitado da diversidade das alternativas formativas e profissionais, exprimindo com muita frequência projectos fantasistas e socialmente estereotipados, como medicina, jornalismo, engenharia e direito (Teixeira, 2000).

Nos princípios que regem as práticas actuais da orientação identificam-se também preocupações de natureza social, e neste sentido, a rede pública dos serviços de orientação, no âmbito da escola e do emprego, pode representar um dos recursos para assegurar a igualdade de oportunidades e da prática efectiva da inclusão social (Van Esbroeck, 2002). Face às condições sociais actuais, quer na escola quer no emprego, os objectivos da orientação são obrigatoriamente

alargados aos novos desafios educacionais, que abrangem o desenvolvimento das competências dos indivíduos para lidar com a mudança provocada pelos factores da globalização económica, da mobilidade demográfica, da progressiva complexidade dos sistemas de informação e da mobilidade demográfica e social.

No contexto actual de incertezas, o psicólogo, e, muito particularmente o psicólogo de orientação, tem a função de transpor para o plano educacional uma visão realista do mundo actual e de transmitir uma perspectiva integrada de desenvolvimento pessoal e social. Hoje, o percurso individual é feito de transições sucessivas quer na profissão quer na vida; a mudança exige processos adaptativos, em que o sentido de identidade pessoal representa uma das poucas âncoras estáveis para lidar com a incerteza. A componente nuclear de desenvolvimento pessoal associa às dimensões tradicionais de auto-conhecimento (e.g., as aptidões, os interesses e os valores), um conjunto de competências sociais e emocionais para lidar com os desafios actuais. As crenças relativamente às possibilidades e às oportunidades são uma das componentes basilares do sistema do auto-conceito pessoal, conforme o indicado por Super (1990), no modelo de Arco Normando e desenvolvido posteriormente pelos modelos sócio-cognitivos da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994).

Na última década do século XX e neste início do século XXI, a Psicologia do Aconselhamento (Amundson, 2003; Gybers, Heppner, Johnston, 2003) e a teoria Sócio-Cognitiva de Bandura (1977) contam-se como as influências mais significativas para o domínio da orientação, especialmente no modo como acentuam os aspectos da agência humana no desenvolvimento, na aprendizagem, e nos comportamentos de adaptação, face à mudança.

A perspectiva sócio-cognitiva (Bandura, 1977, 2007) privilegia o mundo intencional e a

responsabilidade pessoal, para agir e mudar. A essência do funcionamento psicológico baseia-se no processo auto-regulatório, da pessoa em situação, num constante fluir de aprendizagem, de acordo com o princípio de que existe uma relação triádica entre a pessoa, a situação e o comportamento. A pessoa é encarada como pro-activa e auto-regulatória, no sentido de que as acções são orientadas pelos objectivos pessoais. Numa visão temporal de história de vida, o futuro é representado pelos objectivos. O sujeito é reflexivo, intencional e avaliador de si próprio, e a percepção do mundo pessoal e do mundo social está enraizada em crenças, construídas e cristalizadas a partir das experiências, das emoções, da aprendizagem por modelagem e da persuasão verbal (Bandura, 1977).

No domínio vocacional, a perspectiva sócio-cognitiva tem sido desenvolvida por Lent e cols. (1994), atendendo às especificidades do comportamento vocacional. Os autores, propõem modelos que explicam três dos processos mais relevantes da Psicologia da Orientação, como são o desenvolvimento dos interesses, as escolhas e o desempenho.

Nos três modelos há variáveis e processos comuns, contendo um primeiro grupo as variáveis de natureza pessoal (e.g., sexo, raça, saúde) e situacional (e.g., família, escola, cultura). Estas variáveis apenas adquirem significado na relação bidireccional entre a pessoa e o contexto. Num segundo grupo, contam-se as fontes de auto-eficácia, em que se incluem as experiências de mestria, as experiências vicariantes, a persuasão social e os estados emocionais, sendo que este grupo actua directamente nas expectativas de eficácia e nas expectativas dos resultados. Estas últimas dimensões vão influenciar a representação das potencialidades e circunscrever os interesses e os objectivos.

Nos modelos dos interesses e das escolhas, todas as variáveis anteriores confluem nas escolhas, tendo especial relevância para o processo,

as expectativas de capacidade, as expectativas dos resultados, os interesses e os objectivos auto-propostos. A acção e o envolvimento conduzem a novas experiências, que consolidam os referenciais do auto-conhecimento para uma situação e um contexto. Este processo tende a certificar ou redireccionar as escolhas, previamente efectuadas, e simultaneamente actualiza os sentimentos de capacidade.

Também a cristalização dos interesses ocorre no âmbito das experiências significativas, em que é circunscrita a imagem de competência. Em complementaridade, as escolhas são ainda reguladas pelos objectivos, actuando a auto-eficácia e as expectativas de resultados directamente neste processo.

De acordo com o modelo que explica o desempenho, a realização de uma tarefa resulta da interacção entre a capacidade, a crença de eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos, e associa sempre procedimentos de avaliação. Em situações favoráveis, as consequências do desempenho levam à satisfação dos resultados alcançados, e, através da auto-avaliação do eu em situação, a pessoa confirma o sentimento de confiança na capacidade para acções futuras.

Entre os construtos cognitivos, as crenças de capacidade percebida são conceitos centrais do funcionamento psicológico, que explicam, em parte, a relação entre as experiências de vida, a auto-imagem e os comportamentos significativos da carreira. De acordo com Bandura (2007), as crenças de capacidade sustentam uma parte importante da perspectiva da pessoa sobre si mesma e sobre as oportunidades.

Actualmente, a pesquisa tem focalizado o conceito de crenças de capacidade, evidenciando indicadores relativos à natureza multidimensional do construto e ao seu significado no domínio vocacional (Bandura, 2007; Teixeira, 2007; Teixeira & Carmo, 2004). Entre os dados da pesquisa salientam-se os indicadores que apontam para

a forte relação entre os resultados escolares, as crenças de capacidade no sucesso académico e a cristalização dos interesses, sendo esta relação mais intensa quando se trata dos conteúdos científicos e de disciplinas como a matemática, a física e a química (Carmo, 2003; Teixeira, 2007). Esta relação entre as experiências, a aprendizagem e a formação dos interesses é normalmente expressa nos níveis de aspiração profissional e nas preferências vocacionais (Carmo, 2003; Teixeira, 2007). Da mesma maneira, as crenças de capacidade no sucesso académico, os interesses e os resultados escolares são uma das variáveis mais influentes nas escolhas e no desempenho dos estudantes (Carmo, 2003; Teixeira, 2007, 2008)

No mesmo sentido, considerando-se as pesquisas com adultos, os dados são sugestivos da associação entre as crenças de capacidade para desempenhar o papel de trabalho e as dimensões psicológicas relacionadas com o esforço para o trabalho, e esta relação tende a agregar dimensões diferentes, ao tratar-se de tarefas relacionadas com a família ou/e a cidadania (Moreira, 2006).

Ainda no âmbito da abordagem sócio-cognitiva, os trabalhos de Hackett e Betz (1989) e Betz (1994) têm-se centrado particularmente na análise das carreiras das mulheres e têm salientado a importância das dimensões de eficácia percebida nas escolhas das raparigas, que frequentemente se situam em áreas restritas ditas femininas e de baixo nível de prestígio (Betz, 1994, 2001; Bussey & Bandura, 1999). A pesquisa com amostras portuguesas tem também encontrado uma forte relação entre a escolaridade das mães e a confiança dos filhos para atingir o sucesso académico, a assertividade e a obtenção de recursos comunitários, sendo esta relação mais expressiva para as raparigas (Teixeira, 2000, 2007). Estes dados tendem a confirmar a importância da aprendizagem social, especificamente dos processos de modelagem no desenvolvimento dos interesses e na construção dos projectos.

A pesquisa apontada confirma as hipóteses sócio-cognitivas que enfatizam o papel da escola e da família como meios privilegiados do desenvolvimento vocacional e alertam para a necessidade das intervenções vocacionais serem introduzidas desde os primeiros anos da escolaridade, já que as crenças sobre as capacidades pessoais tendem a estabelecer-se, desde muito cedo, quando ocorrem as primeiras aprendizagens. Todas estas evidências acentuam a afirmação das responsabilidades do psicólogo em conceber a intervenção ao longo do desenvolvimento, no mundo real do cliente, e de trabalhar com os diferentes agentes educativos. Por sua vez, as linhas de investigação, anteriormente referenciadas num quadro sócio-cognitivo, são promissoras em aprofundar a relação das variáveis que contribuem para a construção do auto-conhecimento, bem como das estratégias adaptativas para lidar com o mundo real. Neste sentido, será também urgente alargar a investigação a novos grupos e contextos, designadamente a grupos culturais minoritários e socialmente desfavorecidos.

A importância das intervenções vocacionais, como uma das áreas do aconselhamento, fundamenta-se ainda em modelos de bem-estar, que articulam os objectivos académicos e profissionais, com as outras tarefas e papéis de vida (Lent, 2004; Super & Sverko, 2005). O aconselha-

mento implica uma visão globalista de satisfação e de bem-estar, em que o trabalho e o estudo são encarados como fontes de realização pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Actualmente, há um relativo consenso de que o aconselhamento vocacional tem uma natureza educativa e de que a articulação das concepções desenvolvimentistas e sócio-cognitivas considera o desenvolvimento integral da pessoa. Enfatiza-se a importância da teoria sócio-cognitiva, no modo privilegiado com que focaliza a capacidade autorregulatória de aprender e de desenvolver as estratégias adaptativas para lidar com as contingências pessoais e situacionais, perante as características do mundo actual.

A natureza educativa da orientação remete para a convergência dos objectivos que visam o desenvolvimento das potencialidades individuais e o desenvolvimento social da comunidade (Guichard & Huteau, 2001). No prosseguimento destas finalidades, a intervenção educativa da orientação distingue-se por adoptar estratégias holísticas e integradoras, que articulam a aprendizagem formal e informal com a construção dos projectos de vida e de carreira, e abrangem todos os grupos, no respeito pela sua autonomia e especificidade cultural.

REFERÊNCIAS

- Amundson, N. E. (2003). *Active engagement: Enhancing the career counselling process* (2nd ed.). Richmond, Canada: Ergon Communications.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2007). *Adolescent development from an agentic perspective*. Retirado em 30 janeiro 2007, de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Betz, N. E. (1994). Basic issues and concepts in career counselling for women. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counselling for women* (pp. 1-42). New Jersey: L. Erlbaum Associates.

- Betz, N. E. (2001). Career self-efficacy. In F. T. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 55-77). New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Carmo, A. M. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas da carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology : The study of vocational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Ferreira-Marques, J., Caeiro, L., Alves, J. H., Pinto, H. R., Duarte, M. E., Afonso, M. J., Teixeira, M. O., & Lima, M. R. (1998). *Programa de orientação da carreira - 9º ano de escolaridade* (9a ed.). Lisboa: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ginzberg, E., Ginsburg, J. W., Axelrod, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice*. New York: Colombia University Press.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 155-176.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Gybers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2003). *Career counselling: Process, issues, and techniques* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/ mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Moreira, I. (2006). *As crenças de auto-eficácia nos papéis de vida, as necessidades motivacionais e a formação contínua dos enfermeiros*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Rogers, C. (1979). *Poder pessoal*. Lisboa: Moraes. (Original publicado em 1977)
- Seligman, L. (1994). *Development career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Em D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2th ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super D. E., & Sverko, B. (Eds.). (2005). *Life roles, values, and careers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Teixeira, M. O. (2000). *Personalidade e motivação no desenvolvimento vocacional. As necessidades, os valores, os interesses e as auto-percepções no conhecimento de si vocacional*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Teixeira, M. O. (2008). A Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 141-158.

- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004). Estudos com a versão Portuguesa da Escala Multidimensional da Auto-Eficácia Percebida de Bandura (MSPSE). Em C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 198-203). Braga: Psiquilibrios.
- Van Esbroeck, R. (2002). An introduction to the Paris 2001 IAEVG Declaration on Educational and Vocational Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(2), 73–83.

Recebido: 18/01/2008
1ª Revisão: 07/06/2008
Aceite final: 29/10/2008

Sobre a autora

Maria Odília Teixeira é Doutora em Psicologia pela Universidade de Lisboa, docente de estudos pós-graduados na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e investigadora do Centro de Investigação em Psicologia, da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Colabora com outras universidades portuguesas no âmbito dos estudos pós-graduados e, desde 2007, colabora com a Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, no âmbito dos estudos pós-graduados e da investigação (Convênio CAPES/GRICES). Autora de artigos na área da Orientação Vocacional e Avaliação Psicológica.