



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# **Indecisão Vocacional e Resolução de Problemas**

**Maria de Lurdes de Almeida Neto Gomes Ferreira**

**Coimbra - 2009**



**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

# **Indecisão Vocacional e Resolução de Problemas**

**Maria de Lurdes de Almeida Neto Gomes Ferreira**

**Coimbra - 2009**

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

# **Indecisão Vocacional e Resolução de Problemas**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,  
especialidade em Psicologia da educação, apresenta à  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do  
Prof. Doutor Eduardo João Ribeiro dos Santos

**Maria de Lurdes de Almeida Neto Gomes Ferreira**

**Coimbra - 2009**

Ao meu querido esposo, Joaquim Armando, aos nossos filhos, Joaquim Pedro e Joana e em memória do meu sobrinho Hugo.

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Doutor Eduardo João Ribeiro dos Santos, pela orientação da tese e confiança demonstrada ao longo da realização deste trabalho.

Aos responsáveis das escolas básicas e secundárias, e respectivos psicólogos e professores, que amavelmente colaboraram na recolha de dados.

Ao meu esposo, Joaquim Armando, pelo incentivo, pelas apreciações e sugestões sobre a investigação.

Aos meus filhos, pelo carinho e colaboração, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

À restante família, pais, sogros, irmãos, cunhados e sobrinhos, pela grande amizade e apoio.

## RESUMO

O presente estudo pretendeu investigar a relação entre indecisão vocacional e a resolução de problemas. Envolveu outras variáveis (vocacionais, de personalidade, e sociodemográficas) que foram seleccionadas em função dos resultados de diversas investigações referenciadas na literatura que as associaram aos estilos de resolução de problemas e à indecisão vocacional. Concretamente referimo-nos à ansiedade, auto estima, *locus* de controlo, identidade vocacional, indecisão generalizada, género, ano de escolaridade, e reprovações escolares.

Para concretizar a presente investigação, desenvolvemos um estudo quantitativo não experimental do tipo correlacional, que envolveu 354 alunos a frequentarem o 9º e 11º anos de escolaridade em escolas básicas e secundárias da região centro, do ensino particular e privado. Procedemos à recolha de dados através de um conjunto de instrumentos: ficha de caracterização; a *Escala de Indecisão* (versão portuguesa da *Indecisiveness Scale*, IS; Frost & Shows, 1993); a *Escala de Auto-estima de Rosenberg* (versão portuguesa da *Rosenberg Self-esteem Scale*, RSES; Rosenberg, 1965); a *Escala de Identidade Vocacional* (versão portuguesa da *My Vocational Situation*, MVS; Holland, Daiger & Power, 1980); a *Escala de Ansiedade Traço* (versão portuguesa da *Trait Scale* do *State-Trait Anxiety Inventory*; Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg & Jacobs, 1983); a *Escala de Certeza Vocacional* (ECV; Santos, 1997); a *Escala de Locus de Controlo Interno e Externo* (versão portuguesa da *Internal-external Locus of Control Scale*, IE; Rotter, 1966); e o *Inventário de Resolução de Problemas* (versão portuguesa do *Problem Solving Inventory*, PSI; Heppner, 1988). Dado que não existia a versão portuguesa do PSI, esta passou a constituir outro objectivo do presente estudo.

Os resultados das equações de regressão múltipla revelaram que a identidade vocacional é o factor com maior valor predictivo da certeza vocacional, seguido das variáveis de resolução de problemas (com particular relevo da dimensão de confiança na resolução de problemas).

Mostraram ainda que as variáveis da personalidade, nomeadamente auto-estima, ansiedade traço e indecisão generalizada, constituem os factores que explicam a maior parte da variância da resolução de problemas, nas suas três dimensões (confiança, confronto/evitamento e controlo pessoal). As variáveis vocacionais também apresentam

um contributo significativo para a explicação da variância da resolução de problemas, com excepção na dimensão confronto/evitamento. De salientar ainda que, das variáveis estudadas, as dimensões da resolução de problemas evidenciaram maior poder explicativo da variância da indecisão generalizada.

Partindo das principais conclusões do estudo foram evidenciadas implicações ao nível da intervenção vocacional e sugeridas algumas linhas de investigação futura, susceptíveis de aprofundar o conhecimento sobre esta temática.

## ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate the relationship between vocational indecision and problem solving. The study involved other variables (e.g., vocational, personality and demographic) which were selected based on the review of the literature that shows that those variables have been associated with problem solving strategies and vocational indecision. Specifically we refer to anxiety, self-esteem, locus of control, vocational identity, generalized indecision, gender, and grade in school. We have also included other demographic variables such as school success, father and mother educational achievement, despite the lack of studies using such variables.

The present research is a non-experimental correlational study, based on a sample of 357 students, attending the 9<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade, from both public and private in middle and secondary schools of the center region of Portugal. The instruments used were: A demographic questionnaire; the Portuguese version of the Indecisiveness Scale (IS; Frost & Shows, 1993); the *Rosenberg Self-esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1965); *the Portuguese adaption of My Vocational Situatio* (MVS; Holland, Daiger & Power, 1980); the *Trait Scale* of the *State-Trait Anxiety Inventory* (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg & Jacobs, 1983); *The Vocational Certainty Scale* (ECV; Santos, 1997); the *Internal-external Locus of Control Scale* (IE; Rotter, 1966); and the adaptation of the *Problem Solving Inventory*, PSI; Heppner, 1988). As there was no version of the PSI for Portugal, one of the objectives of the present study was to translate and validate the PSI to be used in the present and in future research in Portugal.

Results of the hierarquical regressions revealed that the best predictors for Vocational Certainty were Vocational Identity followed by the problem solving variables (with particular emphasis on the Confidence in Problem Solving). Results also suggest that personality variables such as self-esteem, anxiety, and generalized indecision, constitute factors that explain a considerable part of the variance on the three dimensions of problem solving (confidence, approach/avoidance, and personal control). Vocational variables also have a significant contribution to the explanation of problem solving, with the exception of the approach/avoidance dimension. It is noteworthy to point out that from all the studied variables, problem solving dimensions were the ones that showed most explicative power of the variance on indecisiveness.



Implications for vocational counseling were taken and were suggested future studies to deepen the knowledge on the interface between vocational indecision and problem solving in adolescents.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cet étude c'est analyser les liens entre l'indécision vocationnelle et la résolution de problèmes. Il a impliqué l'utilisation d'autres variables (professionnels, de personnalité, et socio-démographiques) qui ont été sélectionnés en fonction des résultats de diverses recherches faites référence dans la littérature qui les ont associées aux styles de résolution de problèmes et à l'indécision professionnelle. De façon plus spécifique nous nous rapportons à l'anxiété, au niveau de l'estime de soi, *locus* de contrôle, identité professionnelle, indécision généralisée, genre, année de scolarité et de réprobations scolaires.

Afin de concrétiser la présente recherche, nous avons développé un étude quantitative non expérimentale du type corrélationnel qui a impliqué un échantillon de 354 élèves à fréquenter de 9<sup>o</sup> et 11<sup>o</sup> années de la scolarité dans des écoles basiques et secondaires de la région centre, de l'enseignement particulier et privé. Les données ont été récoltées à travers d'un ensemble d'instruments : fiche de caractérisation ; Échelle de Indécision (version portugaise de l'Indecisiveness Scale, IS ; Frost et Shows, 1993) ; Échelle de Estime de Soi de Rosenberg (version portugaise de Rosenberg Self-esteem Scale, RSES ; Rosenberg, 1965) ; Échelle de L'identité Vocationnel (version portugaise du My Vocational Situation, MVS ; Holland, Daiger et Power, 1980) ; Échelle de L'anxiété Trait (version portugaise du Trait Scale du State-Trait Anxiety Inventory ; Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg et Jacobs, 1983) ; Echelle de Certaine Professionnelle (ECV ; Saints, 1997) ; Échelle de Locus de Contrôle Interne et Externe (version portugaise de l'Internal-external Locus of Contrôle Scale, IE ; Rotter, 1966) ; et l'Inventaire de Résolution de Problèmes (version portugaise du Problem Solving Inventory, PSI ; Heppner, 1988). En vertu de l'inexistence de la version portugaise de PSI, l'adaptation au portugais de cette instrumente, elle est devenue un autre objectif de l'actuel étude.

Les résultats des équations de régression multiple pour l'analyse de la variance ont montré que l'identité vocationnel c'est le facteur avec plus grand valeur predictif de la certitude vocationnelle suivi des variables de résolution de problèmes (avec particulière importance par la dimension de la confiance dans la résolution de problèmes).

Ils ont montré aussi que les variables de la personnalité, nommément l'estime de soi, l'anxiété trait et l'indécision généralisée constituent les facteurs qui expliquent la

plupart de la variance de la résolution de problèmes dans ses trois dimensions (confiance, confrontation/évitement et contrôle personnel). Les variables vocationnelles donnent aussi une contribution significative pour l'explication de la variance de la résolution de problèmes avec exception dans la dimension confrontation/évitement. On doit remarquer que, des variables étudiés, les dimensions de la résolution de problèmes ont mis en évidence plus grand pouvoir explicatif de la variance de indécision généralisée.

En partant des principales conclusions de l'étude on a mis en évidence des implications au niveau de l'intervention vocationnelle et on a suggéré quelques pistes de recherche future, susceptibles d'approfondir la connaissance sur cette thématique.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	17
-------------------	----

### PARTE I

#### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### **CAPÍTULO 1 – PSICOLOGIA VOCACIONAL E PROCESSO DE ESCOLHA 20**

1. Breve introdução	20
2. Abordagem desenvolvimentista	22
3. Abordagem dos modelos de decisão	25
4. Abordagem das variáveis individuais	27

#### **CAPÍTULO 2 – A INDECISÃO VOCACIONAL 29**

1. Breve introdução	29
2. A indecisão vocacional e a indecisão generalizada	30
3. Abordagens da indecisão vocacional	32
3.1. A abordagem diferencial da indecisão vocacional	32
3.1.1. Variáveis vocacionais	34
3.1.2. Variáveis da personalidade	35
3.1.3. Variáveis cognitivas	36
3.2. A abordagem desenvolvimentista da indecisão vocacional	37
3.3. A abordagem multidimensional da indecisão vocacional	37
3.4. Breve apresentação de uma das mais estudadas teorias no domínio da Psicologia vocacional: Teoria de Holland	40

<b>CAPÍTULO 3 – A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b>	44
1. Breve introdução	44
2. Da definição à intervenção	46
2.1. Definição da resolução de problemas	46
2.2. Treino de resolução de problemas	48
3. Resolução de problemas e <i>coping</i>	52
3.1. Definição de <i>coping</i>	52
3.2. Estratégias de <i>coping</i> : sua aprendizagem e funções	53
3.3. Mecanismos de <i>coping</i> e stress	55
4. Resolução de problemas e PSI ( <i>Problem Solving Inventory</i> )	56
4.1. PSI ( <i>Problem Solving Inventory</i> )	56
4.2. Conceptualização teórica da avaliação da resolução de Problemas	58
4.3. Avaliação da resolução de problemas e variáveis educacionais e vocacionais	61
4.3.1. Inteligência, competências e desempenho académicos e idade	61
4.3.2. Planeamento de carreira e tomada de decisão	62
4.4. Avaliação da resolução de problemas (PSI) e <i>coping</i>	64

## PARTE II

### ESTUDO EMPÍRICO

<b>CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA</b>	67
1. Delimitação do problema, objectivos e hipóteses de investigação	67
1.1. Delimitação do problema	67
1.2. Objectivos	68

1.3. Hipóteses de investigação	68
2. Amostra	69
2.1. Constituição	69
2.2. Caracterização	70
3. Instrumentos	73
3.1. Ficha de caracterização	73
3.2. <i>Escala de Indecisão</i>	73
3.3. <i>Escala de Auto-Estima de Rosenberg</i>	74
3.4. <i>Escala de Identidade Vocacional</i>	75
3.5. <i>Inventário de Ansiedade Traço</i>	76
3.6. <i>Escala de Certeza Vocacional</i>	76
3.7. <i>Escala de Locus de Controlo</i>	76
3.8. <i>Inventário de Resolução de Problemas</i>	77
4. Procedimentos	78
<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	79
1. Análise psicométrica dos instrumentos	79
1.1. Escala de Indecisão	79
1.2. Inventário de Resolução de Problemas	81
1.3. Escala de Identidade Vocacional (MVS)	86
1.4. Escala de Certeza Vocacional	88
1.5. Escala de Auto-estima	89
1.6. Escala de Ansiedade Traço (STAI- Forma Y-2)	91
1.7. Escala de Locus de Controlo Interno e Externo	93
2. Análise diferencial	94

3. Análise preditiva	96
4. Discussão dos resultados	106
<b>CONCLUSÃO</b>	113
<b>Referências</b>	119
<b>Anexos</b>	133

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Pag.</b>
1 Distribuição dos alunos em função do sexo e do ano de escolaridade	70
2 Distribuição dos alunos em função do tipo de ensino (público vs privado)	71
3 Distribuição dos alunos em função de ter ou não reprovações	71
4 Distribuição dos alunos em função do número de reprovações	71
5 Distribuição dos alunos em função das habilitações do pai	72
6 Distribuição dos alunos em função das habilitações da mãe	72
7 Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Indecisão	80
8 Estrutura factorial da Escala de Indecisão	81
9 Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Subescala de Confiança na Resolução de Problemas do IRP	82
10 Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Subescala de Confronto/Evitamento do IRP	83
11 Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Subescala de Controlo Pessoal do IRP	85
12 Estrutura factorial do Inventário de Resolução de Problemas (IRP)	85
13 Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Identidade Vocacional	86
14 Estrutura factorial da Escala de Identidade Vocacional (MVS)	87
15 Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Certeza Vocacional	88
16 Estrutura factorial da Escala de Certeza Vocacional	89
17 Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Auto-Estima de Rosenberg	90
18 Estrutura factorial da Escala de Auto-estima de Rosenberg	90



19	Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Ansiedade (STAI – Forma Y-2)	91
20	Estrutura factorial da Escala de Ansiedade (STAI – Forma Y-2)	92
21	Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de I-E de Rotter	93
22	Médias e desvios-padrão, em função do sexo e ano de escolaridade e para a amostra total	94
23	Médias, desvios-padrão e teste t de Student, em função dos alunos terem ou não reprovações	96
24	Matriz de intercorrelações	97
25	Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Certeza Vocacional	98
26	Coeficientes de regressão	99
27	Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Indecisão Generalizada	100
28	Coeficientes de regressão	101
29	Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Confiança do Inventário de Resolução de Problemas	102
30	Coeficientes de regressão	103
31	Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Confronto/ Evitamento do Inventário de Resolução de Problemas	104
32	Coeficientes de regressão	104
33	Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Controlo Pessoal do Inventário de Resolução de Problemas	105
34	Coeficientes de regressão	106

## INTRODUÇÃO

A indecisão vocacional constitui uma área de grande interesse para mim enquanto psicóloga a trabalhar nos Serviços Psicologia e Orientação de uma Escola Básica dos 2º e 3º ciclos. Com efeito ao desenvolver uma intervenção no âmbito da orientação escolar e profissional, a indecisão vocacional está sempre presente, por um lado na forma de uma concepção teórica que a enquadra e por outro lado enquanto um conjunto de procedimentos práticos que tentam dar-lhe resposta. Reflectir sobre estes dois aspectos indissociáveis, penso que me ajudará no sentido de consolidar algumas práticas e dando-me pistas novas, para melhor intervir. Tal como Kurt Lewin (1951, p. 169) expressa “não há melhor prática do que uma boa teoria”.

Por outro lado, a resolução de problemas, e mais especificamente a relação entre ela e a indecisão vocacional tem-me suscitado alguma curiosidade. Com efeito tenho constatado que vários alunos que apresentam maior indecisão vocacional ( mais dificuldades ao nível da decisão vocacional com que são confrontados no final do 9º ano de escolaridade), demonstram igualmente, dificuldades ao nível da resolução de problemas, adoptando comportamentos de evitamento, atitudes de insegurança, falta de confiança relativamente à capacidade de resolução dos mesmos. A oportunidade de dar alguma resposta a esta curiosidade, constituiu a razão do tema do presente trabalho. Considero que a análise da relação entre estas duas variáveis poderá traduzir-se em conhecimento útil para a minha intervenção e em pistas para futuras investigações.

Esta tese tem um duplo objectivo, propõe-se analisar o poder preditivo de um conjunto de variáveis psicológicas e sociodemográficas na predição da indecisão vocacional e estilos de resolução de problemas e analisar as relações entre estes dois constructos ,(in)decisão vocacional e resolução de problemas. Dado que o PSI (*Problem Solving Inventory*), instrumento de avaliação da resolução de problemas (utilizado em dezenas de investigações noutros países e demonstrando boas características psicométricas), não se encontrava disponível para a população portuguesa, passou a ser este, um objectivo adicional.

A presente dissertação é constituída por duas partes e cinco capítulos. O capítulo 1 enquadra a temática da indecisão vocacional no âmbito mais vasto da psicologia vocacional. Com efeito, este capítulo aborda a forma como a decisão

vocacional tem sido concebida, com as respectivas implicações nas intervenções preconizadas. Mais especificamente, e de acordo com Chartrand e Camp (1991), é feita uma breve caracterização das três abordagens do processo de decisão vocacional: desenvolvimentista, dos modelos de decisão e das variáveis individuais. Na abordagem das variáveis individuais, são incluídas a indecisão vocacional e a resolução de problemas que, dado que constituem os dois tópicos principais do presente trabalho, serão desenvolvidas nos capítulos 2 e 3, respectivamente.

No 2º capítulo, analisa-se como a indecisão vocacional se transformou num dos constructos mais investigados da psicologia vocacional. Inicia com uma breve distinção entre indecisão vocacional e indecisão generalizada, a que se segue uma resumida caracterização dos vários tipos de abordagens, concepções teóricas de que a indecisão vocacional tem sido alvo, nomeadamente abordagem diferencial, desenvolvimentista e multidimensional. Ainda neste capítulo é feita uma breve apresentação de uma das mais estudadas teorias no âmbito da psicologia vocacional: Teoria de Holland.

O capítulo 3 é dedicado à resolução de problemas, ao seu enquadramento teórico, à sua avaliação e à descrição das principais conclusões que a investigação tem evidenciado relativamente à eventual associação de estratégias utilizadas na resolução de problemas e a indecisão vocacional.

Na segunda parte, no âmbito do capítulo 4, descrevem-se os estudos que constituem a parte empírica, incluindo delimitação do problema, objectivos, hipóteses de investigação, a caracterização da amostra, descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos. O 5º e último capítulo é dedicado à apresentação, análise (análise psicométrica dos instrumentos, análise diferencial e preditiva) e discussão dos resultados.

Termina apresentando uma conclusão global do trabalho, sugerindo algumas linhas de investigação futuras que permitam dar continuidade ao estudo sobre esta temática que, tal como já referi, me interessa de forma particular.

## **PARTE I**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# CAPÍTULO 1

## PSICOLOGIA VOCACIONAL E PROCESSO DE DECISÃO VOCACIONAL

### 1. Breve introdução teórica

O processo de decisão vocacional constitui um elemento presente na psicologia vocacional desde as suas origens. Com efeito, é possível afirmar que o aparecimento da psicologia vocacional, no início do século XX, é indissociável das opções com as quais os indivíduos se confrontam perante o conjunto de alternativas educacionais e/ou profissionais que se lhes oferece. Entre outros factores, a percentagem elevada de indivíduos que se consideram vocacionalmente indecisos, particularmente estudantes do ensino superior, tem justificado o interesse da investigação pela indecisão vocacional. Assim, o interesse da investigação sobre esta temática é bastante antigo e relaciona-se com a importância que foi dada às variáveis individuais do processo de decisão vocacional.

Convém, antes de mais, tentar clarificar o que se entende por decisão vocacional, que de acordo com Crites (1969), exige a existência de várias condições para poder ocorrer. A primeira é que deve existir um conjunto de opções a partir do qual o indivíduo pode escolher (não havendo alternativas não pode, por definição, existir escolha). A segunda é que deve existir motivação para que o processo de escolha vocacional se inicie e concretize (o sistema educativo e as normas sociais exercem essa função). Por fim, é indispensável a existência de liberdade sem a qual não é possível haver escolha.

Classicamente, a orientação vocacional foi perspectivada como um processo de adequação entre as características individuais, e o leque de oportunidades educacionais e /ou profissionais. Frank Parsons, sintetizou particularmente bem este processo na sua obra *Choosing a Vocation*, publicada originalmente em 1909, “Numa escolha vocacional amadurecida existem três grandes factores: compreensão clara de si próprio, das suas capacidades, aptidões, interesses, ambições, recursos, limitações e as

suas causas; conhecimento dos requisitos e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensação, oportunidades e expectativas em diferentes tipos de trabalho; um raciocínio verdadeiro sobre as relações entre estes dois grupos de factores.” (Parsons, 1909, citado por Philips & Paziienza, 1998, p. 2).

A concepção de Parsons sobre a orientação escolar e profissional esteve na base da emergência da abordagem designada por traço-factor, que durante décadas foi a concepção dominante da psicologia vocacional e cuja influência, ainda hoje, é particularmente evidente em algumas teorias vocacionais. O processo de intervenção proposto pela abordagem traço-factor prevê três fases fundamentais para a decisão vocacional (Crites, 1981). A primeira traduz-se na recolha de informações sobre as características pessoais dos indivíduos nomeadamente capacidades, interesses e personalidade. A segunda consiste na interpretação da avaliação psicológica realizada pelo profissional de orientação escolar e profissional. Por fim, no último momento, proporciona-se informação vocacional tendo em conta o perfil psicológico avaliado.

Neste tipo de abordagem o papel do indivíduo na sua decisão vocacional é muito limitado. Com efeito, cabe ao profissional que orienta a intervenção, indicar a via ou vias vocacionais mais adequadas em função do perfil individual. Ao cliente resta, quando muito, decidir no âmbito de um quadro relativamente limitado de alternativas que lhe são apresentadas como adequadas à sua vocação. Outra característica particular nesta abordagem é o facto de considerar a decisão vocacional como um acto isolado e de não valorizar os antecedentes e consequentes dessa escolha. Privilegia o *conteúdo* em detrimento do *processo* de decisão.

A década de 40 assistiu ao início de uma mudança de paradigma na orientação vocacional, influenciada pelo desenvolvimento da terapia centrada no cliente de Carl Rogers, que utilizava e reforçava o método de aconselhamento psicológico não directivo. Mas foi a partir da década de 50, que a decisão vocacional começou a tornar-se particularmente importante graças à relevância crescente dos modelos desenvolvimentistas (Super, 1953, 1957).

Crites (1969/1974) considera que no domínio da Psicologia Vocacional existem três tendências teóricas principais. A primeira emergiu no início do século XX, com Parsons, e é conhecida pela teoria do traço e factor. A segunda é a psicodinâmica, influenciada pelas teorias psicanalíticas e preocupada com a influência de impulsos e desejos na escolha de uma profissão e na adaptação ao trabalho. A terceira tendência é a desenvolvimentista, que concebe a escolha profissional como o resultado de um

processo que se desenvolve desde o início da vida e acompanha o ciclo vital do indivíduo.

A classificação de Pelletier e colaboradores (1974/1985) inclui quatro grupos distintos de teorias, tendo como critério de distinção a forma de explicação que propõem para o processo de decisão vocacional. As teorias psicanalíticas, assim como as teorias que enfatizam factores sócio-económicos e culturais, são definidas como teorias deterministas da decisão vocacional. A tipologia de Holland (1959, 1997) propõe a definição de tipos de personalidade e a sua relação com as diferentes áreas profissionais. As teorias de tomada de decisão valorizam apenas os processos implicados no momento de tomada de decisão e não o processo de escolha global. As teorias desenvolvimentistas incluem os conceitos de ciclo vital e fases ou estádios do desenvolvimento vocacional.

Na opinião de Chartrand e Camp (1991), o processo de decisão vocacional foi analisado a partir de três abordagens distintas. A primeira conceptualizou a decisão vocacional num processo evolutivo que ocorreria ao longo de vários estádios de desenvolvimento. A segunda analisou a forma como os indivíduos fazem as suas escolhas, tendo em conta vários modelos teóricos. A última abordagem enfatizou as variáveis individuais que distinguem os decisores. Partindo da proposta destes autores, iremos fazer uma breve descrição destas abordagens.

## **2. Abordagem desenvolvimentista**

As abordagens desenvolvimentistas da decisão vocacional aparecem como sendo um dos referenciais teóricos mais importantes neste domínio do conhecimento, facto confirmado pelas classificações, expostas no ponto anterior, propostas por diferentes autores. Esta abordagem enquadra a decisão vocacional num processo de desenvolvimento ao invés de a conceber como um acontecimento isolado. Assim passam a ser valorizados os antecedentes e também as consequências que a escolha acarreta para o indivíduo.

O autor de maior destaque desta abordagem foi Donald Super, cuja teoria de desenvolvimento vocacional partiu do pressuposto que o desenvolvimento vocacional faz parte do desenvolvimento individual e que ocorre ao longo da vida, da infância à maturidade, através de uma série de estádios sequenciais e contínuos, cada qual com

características próprias e tarefas específicas. De acordo com Harris-Bowlsbey (1984), “(...) Super analisou o tema do desenvolvimento vocacional a partir de, pelo menos, três perspectivas principais: a) o desenvolvimento do auto-conceito; b) os estádios de vida e as tarefas desenvolvimentais que constituem a carreira; c) a amplitude e a riqueza da carreira” (p. 147). Não é objectivo do presente trabalho analisar a teoria de Super em toda a sua complexidade e dado que a área temática central é a indecisão vocacional, iremos limitar-nos à temática dos estádios de desenvolvimento vocacional. A teoria de Donald Super (Super, Savickas, & Super, 1996) foi-se desenvolvendo ao longo de quatro décadas e abordou múltiplos aspectos do desenvolvimento vocacional. Inspirado no trabalho da psicóloga Charlotte Buehler, Super propôs a evolução do desenvolvimento vocacional ao longo de vários estádios. De acordo com este autor, um desenvolvimento harmonioso pressupõe a resolução com sucesso das tarefas desenvolvimentais implicadas num determinado estádio, situação que potencia favoravelmente a resolução das tarefas que lhes sucedem no contínuo desenvolvimental. A teoria de Super prevê e descreve cinco estádios de desenvolvimento vocacional: *crescimento, exploração, consolidação, manutenção e desinvestimento*.

O primeiro estádio (desde a concepção até cerca dos 14 anos) designa-se *crescimento*, e as tarefas específicas com as quais cada indivíduo se confronta são: despertar para a preocupação com o futuro pessoal como trabalhador; aumentar o controlo pessoal sobre a sua própria vida; tomar consciência da importância de ter sucesso na escola e no trabalho e desenvolver atitudes e hábitos produtivos relacionados com o trabalho; finalmente, aumentar a sua confiança no desempenho de tarefas e na tomada de decisões.

O segundo estádio, *exploração* (desde os 15 aos 25 anos), corresponde à adolescência e início da idade adulta. Este estádio apresenta como primeira tarefa a *crystalização*, que é particularmente importante no quadro da compreensão da indecisão vocacional. Explorando o mundo vocacional, o indivíduo começa a desenvolver e a consolidar algumas ideias sobre formas específicas através das quais se poderá integrar como membro activo no mundo do trabalho. A segunda tarefa designada de *especificação* da escolha profissional, resulta de um processo de amadurecimento do auto-conceito. Por fim segue-se a *implementação* desse auto-conceito, ou seja a concretização da percepção do indivíduo relativamente às suas características pessoais num determinado projecto de carreira, o que implica uma formação específica, e o início de desempenho de uma profissão. De início as escolhas ocupacionais são



experimentais e ensaiadas na fantasia, nas conversas com os outros e através da experimentação de papéis. Na fase de transição as considerações relativas à realidade tornam-se mais importantes à medida que o adolescente procura implementar o auto-conceito vocacional

No decurso do terceiro estágio, *consolidação* (dos 25 aos 45 anos), que corresponde à primeira fase da idade adulta, o indivíduo confronta-se com a tarefa de *estabilização*, *consolidação* e por fim *avanço*. A *estabilização* consiste na assimilação de uma determinada cultura organizacional e na realização de tarefas profissionais de acordo com determinados padrões e a *consolidação* consiste no desenvolvimento de atitudes e hábitos positivos relativamente ao trabalho, assim como no desenvolvimento de boas relações pessoais ao nível profissional. A tarefa *avanço* está relacionada com o desempenho de funções de maior responsabilidade e exigência. À medida que o auto-conceito se desenvolve e se torna mais estável, assiste-se a um esforço no sentido de estabelecer um lugar seguro no mundo do trabalho

O quarto estágio, *manutenção* (dos 45 aos 64 anos), que corresponde à segunda fase da idade adulta, implica que o indivíduo questione a sua carreira profissional, nomeadamente o seu desejo e motivação para continuar a desempenhar a profissão que desempenha, até ao *terminus* da sua vida activa ou, em contrapartida, a possibilidade de entrar num período de transição vocacional. Se a opção for a primeira, existem três tarefas desenvolvimentais: a primeira consiste em *sustentar* uma determinada posição profissional num quadro de exigências familiares e profissionais acrescidas; a segunda em *actualizar* os saberes e as competências profissionais de forma a manter um nível adequado de competitividade e por fim em *innovar*, ou seja, realizar as tarefas profissionais de forma diferente, realizar novas tarefas e encontrar novos desafios. De acordo com Savickas (2002), estas três tarefas desenvolvimentais podem ser encaradas como três estilos distintos de lidar com o estágio de manutenção.

No quinto, e último estágio de desenvolvimento, *declínio* ou *desinvestimento* (idade superior a 65 anos) o indivíduo começa a desacelerar em termos de investimento na sua profissão, que se traduz num ritmo menor de realização das tarefas profissionais e, eventualmente, na delegação de tarefas a colegas mais jovens. Neste momento da vida, o indivíduo começa a perspectivar a sua reforma, que posteriormente concretiza, terminando o seu papel de profissional. O planeamento da reforma será uma tarefa cada vez mais central, com os desafios inerentes à organização de uma nova estrutura de vida e de um novo estilo de vida.

Este modelo, que acabámos de descrever é designado por *maxi-ciclo* e corresponde à sequência longitudinal de sucessão de estádios. Todavia, para contemplar a não-linearidade das carreiras de alguns indivíduos, Super introduziu o conceito de *mini-ciclo*. Assim, um *mini-ciclo* pode ocorrer durante as transições de um estádio de carreira para o seguinte, quando a carreira é desestabilizada por motivo de doença ou acidente, redução de efectivos, mudanças sociais com implicações ao nível das necessidades de recursos humanos ou outros eventos socioeconómicos e pessoais.

O conceito de maturidade vocacional, é um aspecto essencial na teoria de Super e tem sido objecto de investigação contínua por parte do autor e colaboradores. Super (1990) refere-se à maturidade vocacional como a prontidão (constructo afectivo-cognitivo) com que o indivíduo lida com as tarefas desenvolvimentais com que é confrontado ao longo dos vários estádios de desenvolvimento vocacional.

As sociedades contemporâneas implicam, ao nível do mundo do trabalho, um número crescente de transições, mudanças, com conseqüente exigência de capacidade de adaptação. Neste contexto, Super designou de adaptabilidade vocacional a capacidade para lidar com as tarefas vocacionais normativas e não normativas que os indivíduos têm que enfrentar.

Outra dimensão pertinente e que Super (1957) analisou é o de *padrão vocacional*, conceito que teve a sua origem na sociologia e que consiste na sequência de profissões que o indivíduo experimenta ao longo da sua vida activa. Os padrões *vocacionais* distinguem-se pelo grau de estabilidade. Actualmente, num clima de constantes mudanças ao nível económico, social e tecnológico, o número de indivíduos que vivenciam padrões vocacionais mais instáveis tem vindo a crescer (Super, 1984).

### **3. Abordagem dos modelos de decisão**

Uma segunda abordagem sobre a decisão vocacional destaca, valoriza os modelos de decisão (Brown, 1990, Jepsen & Dilley, 1974). Estes modelos de decisão, contrariamente às teorias de desenvolvimento vocacional, centram-se nos processos psicológicos e nas situações específicas que influenciam as escolhas dos indivíduos (Philips & Paziienza, 1988).

Podemos considerar dois grandes tipos de modelos de decisão: os modelos prescritivos e os modelos descritivos (Brown, 1990; Galotti, 2002; Jepsen & Dilley, 1974).

Os modelos prescritivos, tal como o nome indica, prescrevem modos ideais de efectuar decisões e todos eles, em maior ou menor grau, enfatizam a racionalidade do decisor e do processo de escolha. Neste contexto, entende-se por racionalidade a análise sistemática de todas as alternativas de escolha disponíveis, incluindo as suas características específicas, positivas e negativas, e a ponderação das múltiplas variáveis de forma que a decisão tomada permita maximizar os interesses e objectivos do decisor (Galotti, 2002). Estes modelos foram alvo de um grande número de investigações e actualmente admite-se, de uma forma mais ou menos consensual, que, face a situações de decisão, os indivíduos não se comportam de acordo com os pressupostos que estes modelos sugerem (Blanchard, 1996; Dosnon, 2001; Galotti, 1999; Gelatt, 1989; Phillips, 1997). Com efeito, tal como afirmou Brown (1990): “(...) é literalmente impossível para um indivíduo considerar simultaneamente todas as suas características, as exigências de uma profissão, estatísticas referentes a essa profissão, informação sobre o impacto na sua vida pessoal e nas suas actividades de lazer, assim como outros dados pertinentes” (p. 418).

Por outro lado, a crescente imprevisibilidade das trajectórias profissionais nas sociedades contemporâneas impede, objectivamente, um planeamento vocacional efectivo a médio e longo prazo. Se acrescentarmos a incerteza e o acaso, dimensões presentes no processo de desenvolvimento vocacional (Betsworth & Hansen, 1996; Mitchel, Levin, & Krumboltz, 1999), ainda mais difícil se torna aplicar os modelos de inspiração racionalista. Ainda de salientar o facto dos estilos e características dos decisores não serem, pelo menos de forma explícita, valorizados, partindo-se do princípio que todos lidam com o processo de decisão de forma homogénea (racionalidade considerada como único padrão a partir do qual se avalia a eficácia do processo de decisão). Por fim, as emoções, variáveis não consideradas no processo de decisão por este tipo de modelo, são actualmente reconhecidas, nomeadamente as interacções que estabelecem com as dimensões cognitivas, como uma forte influência em todo este processo (Heppner, 1989; Schwarz, 2000).

Os modelos descritivos, têm como objectivo descrever a forma como os indivíduos fazem efectivamente as suas decisões. Estes dois tipos de modelos podem ser considerados como complementares e não obrigatoriamente como concorrentes na

medida em que têm objectivos distintos e as respectivas avaliações empíricas recorrem a metodologias, também distintas. Um tipo de modelo pretende avaliar até que ponto os modelos descrevem fielmente o processo através do qual os indivíduos tomam decisões em contextos reais da vida, e outro tipo de modelo tem como objectivo avaliar a eficácia de intervenções que visam promover o desenvolvimento de estratégias de decisão consideradas como superiores (Brown, 1990).

#### **4. Abordagem das variáveis individuais**

A última abordagem no estudo do processo de decisão vocacional, tendo em conta a opinião de Chartrand e Camp (1991) que nós consideramos na introdução deste capítulo, centra-se na análise das características particulares, específicas dos indivíduos que são confrontados com uma escolha. Tal como Brown (1990) afirmou: “O decisor é a variável chave do processo de decisão” (p. 398). Assim, considera-se que independentemente de se poder estudar as várias etapas do desenvolvimento vocacional, que o decisor percorre, numa perspectiva descritiva ou prescritiva, as características específicas dos decisores são variáveis que é impossível ignorar quando se estuda o processo de decisão vocacional. Existem duas características que foram objecto de uma atenção particular, ao nível da investigação, são elas os *estilos de decisão* e a *indecisão vocacional*.

As investigações que se dedicaram aos estilos de decisão permitiram evidenciar a variabilidade dos processos de decisão. Uma das taxonomias mais conhecidas foi a proposta de Harren (1979), no âmbito do seu modelo descritivo de decisão vocacional de estudantes universitários. Esta taxonomia diferencia três estilos de decisão: o *racional*, o *intuitivo* e o *dependente*. O estilo *racional* caracteriza-se pela percepção da necessidade de tomar decisões em determinadas circunstâncias, seguida de recolha e análise de forma sistemática, da informação de que necessita sobre si próprio e as alternativas que lhe são disponibilizadas, e termina com um julgamento e a tomada de decisão pela qual assume a responsabilidade pessoal. De acordo com o estilo *intuitivo* o indivíduo também assume a responsabilidade das suas decisões mas não antecipam tanto o futuro quanto os indivíduos que se enquadram no estilo *racional*. Assim, os decisores *intuitivos* são mais rápidos a fazer as suas decisões e estas baseiam-se mais nos sentimentos e emoções do que num processo que privilegie a ponderação

das várias características positivas e negativas de cada uma das alternativas em questão. O estilo *dependente*, ao contrário dos anteriores, caracteriza-se pela ausência de responsabilidade pela decisão tomada e uma elevada passividade. As decisões revelam uma grande influência das expectativas e opiniões das pessoas significativas com as quais o decisor tende a concordar.

A indecisão vocacional também constitui uma das características individuais mais estudada no âmbito do processo de decisão vocacional e dado que é um dos tópicos do presente trabalho, iremos desenvolvê-la no segundo capítulo. Igualmente a resolução de problemas, constitui outra característica individual, alvo de análise deste trabalho, a que dedicaremos o terceiro capítulo.

## CAPÍTULO 2

### A INDECISÃO VOCACIONAL

#### 1. Breve introdução

De acordo com Kelly e Lee (2002), a indecisão vocacional constitui “(...) a seguir aos interesses, o constructo individual mais importante da psicologia vocacional” (p. 302). O interesse em torno da indecisão vocacional é muito antigo, tendo Crites (1969) referenciado investigações que datam da década de 20, e manteve-se bastante elevado durante quase todo o século XX.

Consideramos ser pertinente começar por analisar algumas definições da indecisão vocacional: Crites (1969) concebe-a como “(...) a incapacidade do indivíduo em seleccionar ou comprometer-se com um determinado rumo de acção que terá como consequência a sua preparação e ingresso numa profissão específica” (p. 303); para Dosnon (1996) “(...) é operacionalizada por um acontecimento comportamental, pela ausência da formulação de uma escolha escolar e profissional (...) e pela expressão de incerteza, de uma falta de confiança face a esta escolha” (p. 130); Forner (2001) apresenta uma definição mais completa “Qualificamos de ‘Vocacional’ a indecisão que diz respeito às questões de carreira, às questões de formação e de actividade profissional. (...) Nesta indecisão vocacional podemos distinguir dois aspectos específicos: a indecisão que diz respeito à via de formação a seguir (...) e a indecisão que diz respeito à futura actividade profissional” (p. 305).

Estas definições apresentam em comum, duas características, que queremos salientar. Uma delas é o facto da indecisão vocacional ser definida pela negativa, ou seja é descrita pelo que o indivíduo não é capaz de fazer, neste caso, concretizar escolhas de natureza vocacional. Outra diz respeito à importância que atribuem ao contexto social mais alargado que enquadra o desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Com efeito, é em momentos específicos, socialmente determinados, que os indivíduos são confrontados com a necessidade de efectuar escolhas de natureza vocacional, sendo também, e compreensivelmente, nestes períodos que as questões relacionadas com a

indecisão vocacional parecem ganhar maior relevância (Dosnon, Wach, Blanchard, & Lallemand, 1997). Assim, a indecisão vocacional encontra-se indissociável de factores sociais, económicos e culturais que condicionam o desenvolvimento e as escolhas vocacionais (Gottfredson, 1981; Heesacker, Neimeyer, & Lindekens, 2001).

É neste contexto que a indecisão vocacional, enquanto variável individual, tem vindo a ser analisada no domínio da psicologia vocacional, tendo-se transformado num tópico clássico de investigação. Para este facto contribuíram, sem dúvida, as percentagens de indivíduos que se consideram vocacionalmente indecisos. Com efeito vários estudos, nomeadamente com estudantes universitários, permitem-nos concluir que uma parte substancial dos alunos se considera vocacionalmente indecisa.

Após esta breve introdução, iremos apresentar uma resumida distinção entre indecisão vocacional e indecisão generalizada e a seguir uma pequena caracterização das várias abordagens da indecisão vocacional: abordagem diferencial, desenvolvimentista, multidimensional e construtivista. Por fim apresentamos, de uma forma breve, duas das mais estudadas teorias no âmbito da psicologia vocacional: teoria de Donald Super e a teoria de Holland.

## **2. A indecisão vocacional e indecisão generalizada**

Taylor foi a primeira autora, que em 1969 descreveu de forma mais sistemática a indecisão generalizada definindo-a como a dificuldade em efectuar escolhas que ultrapassam o domínio vocacional, ocorrendo sistematicamente em outras áreas da vida do indivíduo. Nesse mesmo ano Crites (1969) considerou relevante distinguir indecisão vocacional da indecisão generalizada realçando, no entanto, a dificuldade em estabelecer critérios que permitam destrinçar os dois tipos de indecisão.

Holland e Holland (1977) referem a existência de uma disposição para a indecisão generalizada “Esta disposição é vista como o resultado de uma história de vida no decurso da qual a pessoa não adquiriu o envolvimento cultural necessário, autoconfiança, tolerância face à ambiguidade, sentido de identidade, conhecimento necessário do self e do meio ambiente para lidar com o processo de decisão vocacional, assim como com outros problemas comuns” (p. 413).

Mais tarde, Van Matre e Cooper (1984) propuseram igualmente uma distinção entre indecisão vocacional e indecisão generalizada. A primeira referia-se a um estado

de decisão/ausência de decisão, que se refere a um nível de indecisão transitório mais ou menos elevado, que acompanha todos os processos de escolha. A segunda seria um traço de ausência/presença de indecisão generalizada e diz respeito a uma tendência mais permanente e estrutural que alguns indivíduos apresentam perante qualquer tarefa que envolva tomar decisões, nomeadamente de natureza vocacional.

É importante lembrar que, cada vez mais, a indecisão é considerada como um constructo multidimensional (Betz, 1992) e que existe um consenso razoável na distinção entre indecisão vocacional, que corresponde a uma fase normal, em termos desenvolvimentistas, e a indecisão generalizada que corresponde a uma situação de dificuldade de tomar decisões em diferentes áreas da vida (Betz, 1992). Osipow (1999) distingue entre indecisão vocacional como um “estado que vai e vem ao longo do tempo à medida que uma decisão é tomada” (p. 147), e indecisão generalizada como um “traço pessoal que se generaliza em diferentes situações que exigem a tomada de decisões” (p. 148). Callanan e Green Hause (1992) descreveram a indecisão generalizada como “reflectindo uma incapacidade permanente para tomar decisões vocacionais, talvez enraizadas numa desordem de personalidade” (p. 213). Vários estudos têm salientado que indivíduos indecisos também mostram níveis elevados de ambivalência, ansiedade e frustração, falta de definição ao nível da identidade, baixa auto-estima e *locus* de controlo externo (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988; Lucas & Epperson, 1990; Jones, 1989; Wanberg & Muchinsky, 1992).

Em síntese actualmente parece ser relativamente consensual admitir a existência de um sub tipo específico de indecisão vocacional relacionado com uma dificuldade sistemática em tomar decisões em vários domínios da vida (Brown & Krane, 2000; Herr & Cramer, 1992). O conjunto de variáveis psicológicas negativas associadas à indecisão vocacional generalizada, não permitem enquadrá-la em nenhuma abordagem desenvolvimentista, como sucede no caso da indecisão vocacional simples. No entanto, o descrito, permite considerá-la como um grande desafio que se coloca à psicologia e consulta vocacionais (Santos, 2000).

A relação entre indecisão generalizada e a psicopatologia constitui um tópico de interesse que foi analisado por alguns investigadores. No caso da indecisão crónica, tendo em conta determinadas características de personalidade que lhe estão associadas, é possível sustentar que os indivíduos com níveis mais elevados de indecisão generalizada tendem a apresentar uma maior prevalência de distúrbios psicopatológicos.



### **3. Abordagens da indecisão vocacional**

Neste ponto iremos apresentar uma breve descrição de várias abordagens que a investigação psicológica, mais especificamente a psicologia vocacional, foi produzindo sobre a indecisão vocacional. Cada uma das abordagens valorizou diferentes variáveis, objectivos de pesquisa e enquadramentos teóricos. Desta forma, cada uma delas definiu o seu próprio conceito de indecisão vocacional, com implicações ao nível das respectivas intervenções que propõem.

#### **3.1. A abordagem diferencial da indecisão vocacional**

A abordagem diferencial da indecisão vocacional procurou encontrar características que diferenciavam indivíduos vocacionalmente decididos dos indivíduos vocacionalmente indecisos. Foi no âmbito desta abordagem que se produziu o maior número de estudos sobre a indecisão vocacional, nomeadamente nas décadas de 60 e 70. A estratégia utilizada consistia em analisar simultaneamente um elevado número de variáveis e verificar até que ponto os dois grupos se distinguiam. O objectivo, embora nem sempre formulado de forma explícita, consistia em identificar os factores responsáveis pela indecisão e, com base neles, desenvolver estratégias adequadas de intervenção vocacional. Estes estudos partem de uma concepção de indecisão vocacional negativa associada a características psicológicas consideradas indesejáveis. Por outro lado o seu constructo é percebido como unidimensional e avaliado de forma categorial ou contínua.

Um dos primeiros estudos deste modelo foi conduzido por Ashby, Wall e Osipow (1966), outro particularmente importante foi realizado por Baird (1969). A principal conclusão foi a de que não existiam diferenças substantivas entre estudantes decididos e indecisos. Baird (1969) concluiu não existir nenhuma evidência empírica que confirme que os estudantes vocacionalmente indecisos sejam indivíduos psicologicamente desajustados, sugerindo, pelo contrário, tendo em conta as teorias do desenvolvimento vocacional, que um período de indecisão não só é inevitável como desejável. Na década de 70 Lunneborg (1975, 1976) realizou duas investigações, tendo incluído nesses estudos um elevado número de variáveis assim como Holland e Holland

(1977) que utilizou um conjunto de 24 variáveis. Praticamente não se registaram diferenças entre os dois tipos de estudantes. Estes autores concluíram que a maioria dos estudantes indecisos não apresenta nenhuma característica psicológica negativa, salvo uma pequena percentagem de indivíduos para quem tomar decisões parece ser particularmente difícil. Também Rojewsky (1997) verificou que: os estudantes vocacionalmente indecisos de ambos os géneros tinham menores probabilidades de acreditar que obteriam um emprego satisfatório com um bom rendimento; no género feminino a auto-estima e o locus de controlo encontravam-se relacionados com a indecisão vocacional. Concluiu que, “(...) embora diferenças assinaláveis tenham sido encontradas nas variáveis que descriminavam indivíduos decididos e indecisos no início da adolescência, a maioria das variáveis seleccionadas não apresentou um valor preditivo significativo para qualquer dos grupos. Esta conclusão amplia o trabalho inicial de Holland e Holland (1977), que encontrou poucas diferenças entre estudantes decididos e indecisos pertencentes ao ensino secundário e superior” (p. 17).

Relativamente ao conjunto de investigações acima referidas, que recorreram a um grande número de variáveis, gostaríamos de salientar duas limitações. A primeira limitação relaciona-se com a ausência de um enquadramento teórico que sustente a escolha das variáveis e a análise dos resultados. A segunda limitação refere-se à metodologia utilizada, que foi depreciativamente denominada por Aiken (1994) como “estratégia da metralhadora”, sendo utilizada com o objectivo de encontrar qualquer resultado estatisticamente significativo que, quando encontrado tende a ser sobrevalorizado.

Existiram outras investigações que, tendo o mesmo objectivo, analisar as diferenças entre estudantes decididos e indecisos, não utilizaram um número tão elevado de variáveis. Iremos proceder à apresentação de algumas dessas investigações em função de grandes conjuntos de variáveis, nomeadamente: variáveis vocacionais (interesses, informação e aptidões); variáveis da personalidade (auto-estima, *locus* de controlo, timidez, ansiedade e resolução de problemas) e variáveis cognitivas (auto-avaliação da capacidade de resolução de problemas e expectativas de auto-eficácia face às tarefas de decisão vocacional).

### 3.1.1. Variáveis Vocacionais

Teoricamente os interesses vocacionais constituem uma das variáveis mais facilmente associada à indecisão vocacional. Do ponto de vista conceptual poder-se-ia esperar que os indivíduos que apresentam um padrão de interesses relativamente definido, são os que demonstram mais facilidade em efectuar escolhas vocacionais. Na investigação de Lunneborg (1975), assim como na de Holland e Holland (1977), não se encontrou nenhuma associação entre a consistência e a diferenciação de interesses vocacionais e a indecisão vocacional. Tracey e Darcy (2002) abordaram esta questão a partir do modelo de John Holland e constataram que para os indivíduos cuja organização idiossincrática de interesses se afasta do modelo hexagonal de Holland (proximidade de tipos que no modelo normativo deveriam encontrar-se em posições opostas, social e realista, por exemplo), os níveis de indecisão vocacional eram superiores. Estes autores concluíram que a indecisão vocacional poderá surgir quando os indivíduos apresentam uma forma atípica da representação de si próprio, dos seus interesses e do mundo do trabalho. Em síntese os vários estudos não confirmam o previsto, ou seja, demonstram, com excepção do último estudo referido, a ausência de relações entre interesses vocacionais, especialmente ao nível da diferenciação, consistência e congruência e a indecisão vocacional.

Tradicionalmente tem sido defendido que uma das formas privilegiadas de intervenção vocacional consiste na disponibilização de informação oportuna que proporcione aos indivíduos um maior conhecimento de si próprios e do mundo do trabalho com o objectivo de promover o desenvolvimento e as escolhas vocacionais. Barak, Carney e Archibald (1975) perante os resultados da sua investigação, concluem que “(...) a informação ocupacional pode ser crucial para muitos indivíduos no seu processo de decisão vocacional, mas o seu papel poderá consistir mais em ajudar a produzir decisões bem informadas ao invés de estimular a decisão *per se*” (p. 157). Em síntese, a investigação parece demonstrar que a investigação vocacional não diferencia os indivíduos vocacionalmente decididos e indecisos. Assim não se pode presumir que uma intervenção vocacional que se centre preferencialmente na disponibilização de informação consiga ajudar os indivíduos indecisos.

Os resultados das investigações são algo equívocos, às vezes mesmo contraditórios, mas tendem a demonstrar a ausência de uma relação consistente entre a indecisão vocacional e o nível da aptidão e resultados escolares (Lewko, 1994).

### 3.1.2. Variáveis de Personalidade

Barret e Tinsley (1977) verificaram que os indivíduos com auto-estima mais elevada apresentavam auto-conceitos vocacionais mais cristalizados e percepcionavam-se como decisores mais competentes.

Taylor (1982) procurou analisar a influência do *locus* de controlo e do medo do sucesso na indecisão vocacional. A autora constatou que o grupo de estudantes indecisos apresentava maior externalidade e maior medo do sucesso.

Phillips e Bruch (1988) verificaram que os sujeitos mais tímidos de ambos os géneros eram, simultaneamente, os que menos se envolviam em actividades de exploração vocacional e os que apresentavam níveis mais elevados de indecisão vocacional.

Newman, Gray e Fuqua (1999) constataram que os sujeitos vocacionalmente decididos evidenciaram valores mais elevados do que os seus colegas indecisos ao nível dos factores de extroversão, controlo e consensualidade, sendo as diferenças estatísticas de média e de elevada magnitude.

Mendonça e Siess (1976) estudaram a eficácia do treino de controlo da ansiedade e de resolução de problemas na indecisão vocacional e concluíram que a combinação do treino de gestão da ansiedade com o treino de resolução de problemas constitui o método mais eficaz de intervenção em duas áreas principais: o comportamento vocacional exploratório e o comportamento de resolução de problemas. Estes autores consideram que a ansiedade e a baixa capacidade de resolução de problemas constituem dois factores importantes na emergência e manutenção da indecisão vocacional em estudantes universitários. Em suma, a investigação tem vindo a demonstrar, de forma consistente, a relação entre a ansiedade e a indecisão vocacional, a questão que se coloca é saber qual o papel específico que ela desempenha na emergência e manutenção das dificuldades no processo de escolha vocacional (Kaplan & Brown, 1987). Esta questão ainda é mais complexa pelo facto da maioria dos investigadores que se enquadram na abordagem diferencial terem partido do pressuposto de que a indecisão vocacional é um constructo unitário. Como teremos oportunidade de clarificar posteriormente, quando apresentarmos a abordagem multidimensional, é relativamente consensual considerar actualmente a indecisão

vocacional um construto multidimensional. Assim, poderemos considerar plausível a existência de relações distintas entre as várias dimensões da indecisão vocacional e a ansiedade (Forner, 2001b; Fuqua, Newman, & Seaworth, 1988). Por outro lado, torna-se necessário clarificar que a ansiedade não tem obrigatoriamente que desempenhar uma influência negativa no processo de escolha vocacional. A questão é saber a partir de que nível a ansiedade pode desempenhar um papel debilitante e inibidor do processo de decisão vocacional. Teremos oportunidade de, no âmbito do capítulo sobre resolução de problemas, aprofundar melhor esta temática.

### **3.1.3. Variáveis cognitivas**

O papel das variáveis cognitivas na indecisão vocacional foi igualmente alvo de grande interesse por parte de alguns investigadores.

Uma das variáveis estudadas neste âmbito foi a auto-avaliação das capacidades de resolução de problemas, constructo psicológico cuja avaliação foi operacionalizada através do *Problem Solving Inventory*, alvo de um grande número de investigações nos últimos 25 anos (ver Heppner, Witty, & Dixon, 2004). Larson e Heppner (1985) constataram, numa amostra de estudantes universitários, que os indivíduos que se percepcionavam a si próprios como possuindo maiores capacidades de resolução de problemas evidenciam níveis mais baixos de indecisão vocacional.

A relação entre as expectativas de auto-eficácia, particularmente as que estão relacionadas com as tarefas de escolha vocacional, e a indecisão vocacional parece ser relativamente consistente, tanto ao nível teórico como empírico. Como salientam Betz e Luzzo (1996), a aplicação da teoria de auto-eficácia de Bandura à investigação sobre indecisão vocacional integra duas grandes áreas teóricas, uma com origem na psicologia clínica e social e outra da psicologia vocacional. Esta articulação conceptual tem-se revelado profícua, originando uma corrente de investigação particularmente importante nas últimas décadas (Betz, 2000; Betz & Borgen, 2000).

### **3.2. A abordagem desenvolvimentista da indecisão vocacional**

O conceito de indecisão vocacional, enquadrado numa abordagem desenvolvimentista, ganha uma complexidade acrescida e a decisão vocacional passa a ser vista como uma etapa de um processo de desenvolvimento e não como um acontecimento pontual, isolado. O indivíduo indeciso, de acordo com esta perspectiva, encontra-se envolvido num processo de exploração vocacional e de escolhas provisórias, que antecedem um projecto mais amadurecido. Assim a indecisão vocacional, em particular a do adolescente e do jovem adulto, configura uma situação normativa (Baird, 1969; Dosnon, 1996; Forner, 2001; Ferreira & Santos, 1998; Taveira, 2000). Como a maioria das pessoas transita, sem dificuldades significativas, do grupo de indecisos para o grupo de decididos, não é de esperar diferenças significativas entre os dois grupos ao nível de uma grande variedade de características psicológicas como tivemos oportunidade de clarificar anteriormente.

Apesar de Super não abordar de uma forma clara a indecisão vocacional, é lógico pensar que esta coincide com o estágio de exploração, correspondente à adolescência e início da idade adulta, ou com a exploração vocacional que se verifica quando os indivíduos enfrentam uma transição vocacional.

### **3.3. A abordagem multidimensional da indecisão vocacional**

A abordagem multidimensional da indecisão vocacional constitui um avanço significativo sobre as concepções mais simplistas que estiveram subjacentes à investigação que descrevemos quando apresentámos a abordagem diferencial. Nesta associava-se a incapacidade dos indivíduos em tomar decisões no plano vocacional a um conjunto de características psicológicas negativas que urgia identificar com o objectivo de orientar a intervenção. A abordagem desenvolvimentista, por sua vez, pressupunha que um momento de indecisão vocacional constituía a consequência inevitável de um estágio ou de um processo de exploração vocacional.

A abordagem multidimensional integra dialecticamente estas duas perspectivas num quadro mais alargado. As dificuldades ao nível da escolha vocacional são agora perspectivadas como podendo ter várias causas ou origens. Uma podem ser consideradas adequadas no plano de desenvolvimento psicológico, em geral, e no

vocacional, em particular, e outras podem indiciar maiores dificuldades e justificar uma intervenção específica. Esta multiplicidade de factores foi invocada como uma das explicações mais plausíveis para os resultados pouco consistentes das investigações do modelo diferencial (Betz, 1992; Phillips, 1992). Por outro lado, as teorias vocacionais desenvolvimentistas tinham dificuldade em dar conta do trajecto de alguns indivíduos que dificilmente poderiam ser enquadrados numa perspectiva normativa. Na abordagem multidimensional ambas as perspectivas podem coexistir sem que necessariamente uma implique a exclusão da outra.

O desenvolvimento da investigação que enquadrámos nesta abordagem implicou o desenvolvimento de novas escalas de avaliação da indecisão vocacional, constituindo aquilo que Savickas (1992) designou de instrumentos de segunda geração e cuja criação já era reclamada por vários autores. De acordo com Gordon (1995), o desenvolvimento destas escalas “(...) promete ajudar muito os psicólogos a desenvolver intervenções que podem ser especificamente concebidas em função das necessidades individuais do estudante indeciso” (p. 28). Alguns dos referidos instrumentos são: *Career Decision Profile* (CDP; Jones, 1989); *Career Factors Inventory* (CFI; Chartrand, Robbins, Morrill, & Boggs, 1990); *Coping With Career Indecision* (CCI; Larson, Wilson, Medora, & Allgood, 1994) e *Career Assessment Diagnostic Inventory* (CADI; Vidal-Brown & Thompson, 2001). Todos os estudos realizados tiveram como objectivo procurar abranger a complexidade das dimensões susceptíveis de serem identificadas nos indivíduos que, em determinado momento, apresentam dificuldades em efectuar uma escolha vocacional.

Gordon (1998) apresentou uma classificação que designou de *estatutos de indecisão vocacional*, baseada num conjunto de quinze estudos, publicados entre o início da década de 80 e meados da década de 90. Estes estatutos incluíram estudantes vocacionalmente decididos e indecisos, num gradiente que ia de: *muito decididos* (pessoas com planos vocacionais definidos que só muito raramente procuram a consulta vocacional), *algo decididos* (indivíduos que manifestam alguma dúvida e ambivalência relativamente à sua escolha vocacional); *decididos instáveis* (exibem, habitualmente, níveis mais ou menos elevados de instabilidade de objectivos e de ansiedade, embora evidenciando algum grau de certeza vocacional); *tentativamente indecisos* (sem terem efectuado uma decisão vocacional, estes indivíduos não se sentem particularmente desconfortáveis com a sua situação); *normativamente indecisos* (indivíduos que se encontram a lidar com as tarefas de exploração vocacional associadas ao processo de

desenvolvimento e escolha vocacionais); *seriamente indecisos* (indivíduos que apresentam uma série de características psicológicas negativas, como por exemplo, um estilo de decisão dependente e *locus* de controlo externo, assim como baixos níveis de identidade vocacional e de auto-estima) até *indecisos crónicos* (para além das características do grupo anterior estes indivíduos apresentam ainda níveis muito elevados de ansiedade). Esta classificação ou estatuto de decisão vocacional pressupõe uma alteração qualitativa de enorme alcance ao nível teórico e de intervenção, dado que parte do princípio de que, quer indivíduos vocacionalmente decididos, quer indecisos, podem apresentar padrões qualitativamente distintos de desenvolvimento vocacional. A aceitação desta classificação implica ainda a pertinência de intervenção vocacional dirigida aos indivíduos vocacionalmente decididos. Tal como Virgínia Gordon (1981) refere: “Existem muitos estudantes decididos (...) que necessitam do mesmo tipo de aconselhamento e intervenção disponibilizado aos indecisos” (p. 438).

A ausência de investigação ao nível dos processos e da eficácia da intervenção, em função de diferentes indivíduos com necessidades vocacionais distintas, não é apenas uma das limitações da abordagem multidimensional, mas deriva de duas fragilidades, sentidas desde há muito tempo no campo da psicologia vocacional e que se têm revelado difíceis de ultrapassar. Uma das fragilidades é a ausência de um quadro de diagnóstico que oriente a investigação e a intervenção. Apesar de vários autores terem chamado a atenção para esta questão e de alguns terem apresentado taxinomias de diagnóstico (Crites 1981; Holland, Gottfredson, & Power, 1980), estes sistemas continuam a ser pouco utilizados na investigação e na intervenção (Whiston, 2002). Como referiu Phillips (1992), “(...) a relativa ausência de intervenções especificamente concebidas realça outra direcção para contribuições futuras. Este vazio parece dever-se, pelo menos parcialmente, à falta de um sistema de diagnóstico facilmente utilizável e à consequente incapacidade de os investigadores avaliarem adequadamente as necessidades dos clientes” (p. 538). A segunda fragilidade consiste na necessidade de investigar a relação entre os processos psicológicos e os resultados da intervenção. Não menos importante é identificar as características das intervenções vocacionais que são mais eficazes e apropriadas com determinados indivíduos na consulta vocacional. Tal como Heppner e Heppner (2003) referem, “(...) não se sabe virtualmente nada sobre como diferentes subtipos de clientes progridem no decurso da consulta vocacional e quais as variáveis que afectam o processo de consulta vocacional” (p. 438).



Outra limitação que importaria tentar ultrapassar no futuro diz respeito à inexistência de um enquadramento teórico sólido orientador das investigações. Como afirmou oportunamente Hetherington (2000), a teoria “(...) deve ser usada no processo de pesquisa para estabelecer orientações para a análise de dados e permitir um quadro de referência essencial para compreender os méritos dos resultados” (p. 40). Com efeito, em grande parte dos estudos desenvolvidos no âmbito desta abordagem, apresentaram uma complexidade e sofisticação ao nível da análise dos dados (análise factorial, análise discriminante e análise de clusters) que não foi acompanhada de uma análise teórica de igual relevo. Igualmente de salientar é a quase inexistência de estudos longitudinais que descrevam a evolução dos diversos tipos de indivíduos indecisos e decididos. Importa ainda referir que outra das limitações das investigações desta abordagem prende-se com a não valorização dos contextos de vida nos quais o desenvolvimento se processa.

### **3.4. Breve apresentação de uma das mais estudadas teorias no domínio da Psicologia vocacional: Teoria de Donald Super**

Neste ponto fazemos uma breve apresentação da Teoria de Holland, que se enquadra numa abordagem interaccionista e que está subjacente a parte da minha intervenção na área da orientação vocacional.

A teoria da escolha vocacional de Holland (1959; 1997; Haase e tal., 2008; Hood & Ferreira, 1993; Spokane, Luchetta & Richwine, 2002) apresenta-se como uma das teorias mais estudadas no domínio da Psicologia Vocacional. Dada a sua importância, e tendo em conta o facto de parte da minha intervenção, ao nível da orientação vocacional, ter subjacente esta teoria, pretendemos apresentar uma breve caracterização da mesma.

A teoria da personalidade e dos ambientes profissionais proposta por John Holland procura responder a três questões essenciais: quais as características que determinam a escolha vocacional de um indivíduo, quais as características que o levam a manter ou a mudar a sua carreira e qual a razão da existência de haver indivíduos satisfeitos com as suas escolhas e outros não.

Desta teoria constam quatro assunções principais: a primeira refere-se ao facto de o autor considerar que um indivíduo pode ser categorizado em seis tipos de personalidade “RIASEC” (R- tipo *realista*, I- tipo *investigador*, A- tipo *artístico*, S- tipo

*sócia*, E- tipo *empreendedor* e C- tipo *convencional*). Holland define um conjunto específico de atitudes, competências, valores, traços, objectivos, crenças e interesses para cada um dos tipos, o que permite a sua distinção dos outros.

Assim, o autor acredita que ao tipo *realista* correspondem capacidades mecânicas e interesses para actividades que requerem o concreto, ordenação, ou manipulação sistemática de objectos, ferramentas, máquinas e animais – orientação para as coisas. Ser prático, natural, franco, reservado, calmo, são os traços que melhor o descrevem. Logo, atendendo a tais referências, um exemplo de profissão associada a este tipo será a de mecânico, agricultor ou electricista.

No que concerne o tipo *investigador ou investigativo*, apresenta elevadas capacidades científicas e interesses por actividades que requerem observação, investigação simbólica, sistemática, e criativa de fenómenos físicos, biológicos e culturais para compreender e controlar tais fenómenos – orientação para a investigação. Ser curioso, crítico, racional, auto-determinado, analítico, preciso e estudioso, são particularidades que o definem. Profissões como a de médico, químico ou engenheiro são as tipicamente encontradas nestes sujeitos.

A um indivíduo com personalidade de tipo *artístico* correspondem capacidades artísticas e interesses por actividades não sistemáticas, ambíguas, livres, que requeiram a manipulação de materiais físicos, verbais, ou humanos para criar formas ou produtos artísticos – orientação para a expressão livre. Ele apresenta-se como sendo sonhador, idealista, imaginativo, original, introspectivo, rebelde, inovador, sensível, complicado, intuitivo, aberto e não convencional. Ser actor, músico, escritor, pintor são o tipo de actividades que o realizarão.

Um indivíduo enquadrado no tipo *social* exhibe capacidades sociais, competências interpessoais, e interesses por actividades que requeiram a manipulação dos outros para os treinar, desenvolver, tratar ou instruir - é a orientação para ajudar as pessoas. É caracterizado como amigável, simpático, prestável, compreensivo, generoso, confiante, paciente, extrovertido e entusiástico. Profissões como a de professor, conselheiro ou terapeuta evidenciam-se neste tipo.

Relativamente ao tipo *empreendedor*, um indivíduo com tais características apresenta capacidades de liderança, de negociação, de decisão e interesses por actividades que exijam a manipulação de outros para atingir metas organizacionais ou lucro “económico” – orientação para a persuasão. Apresenta-se como sendo assertivo, persuasivo, persistente, ambicioso, aventureiro, popular, dominante, versátil, confiante e

energético. Sentir-se-á realizado em profissões como as de gestor, executivo, político, comerciante, entre outras.

Finalmente, o tipo *convencional*, apresenta capacidades aritméticas e interesses por actividades que requeiram o explícito, a ordenação, a manipulação sistemática de dados – orientação para os dados. Tende a ser organizado, preciso, metódico, meticuloso, conformista, conservador, prudente e consciencioso. Ser bancário, contabilista, ou auxiliar administrativo são ocupações que o realizarão.

A segunda assunção refere que os ambientes que envolvem os indivíduos podem também ser caracterizados e distinguidos em seis tipos: realista, investigador, artístico, social, empreendedor, convencional. Segundo Holland, cada um destes ambientes se caracteriza pela dominância de um dado tipo de personalidade, logo cada ambiente é definido de acordo com as características encontradas nos sujeitos que neles se inserem. Assim, um ambiente realista pressupõe a manipulação sistemática de objectos, ferramentas ou animais; um ambiente investigativo ou investigador supõe a observação e investigação sistemáticas de fenómenos físicos, culturais. Por seu lado, um ambiente artístico exige o lidar com actividades livres e pouco sistemáticas. Um ambiente social supõe a acção sobre os outros a fim de os ajudar, informar ou educar, enquanto que um ambiente empreendedor requer uma acção sobre os outros a fim de atingir fins pessoais ou organizacionais. Finalmente, um ambiente convencional solicita a manipulação sistemática de dados, segundo planos precisos.

A terceira assunção reside no facto do autor pensar que as pessoas tendem a procurar os ambientes que lhes permitem realizar as suas capacidades e exprimir as suas atitudes e os seus valores, procurando, dessa forma, sentir-se satisfeitos e realizados. A quarta, e última assunção, prendem-se com o facto de Holland considerar que o comportamento de um sujeito é determinado pela interacção entre a sua personalidade e o ambiente no qual se insere.

É ainda de salientar que o autor considera que um mesmo indivíduo pode apresentar características de todos os tipos de personalidade, contudo o grau em que se elas se encontram será diferente. O mesmo será dizer que um ou dois tipos de características predominarão no indivíduo, e assim, um ou dois tipos de personalidade sobressairão e o caracterizarão.

Holland propõe ainda quatro conceitos chave para um melhor e mais pormenorizado conhecimento acerca das características dos indivíduos e do ambiente: *consistência, diferenciação, identidade e congruência*.

A *consistência* diz respeito à coerência entre os traços que caracterizam o estilo de personalidade do sujeito (ou o estilo do meio em questão). Este conceito remete para a análise das relações entre os diferentes tipos de personalidade que predominam num indivíduo, ou entre os diferentes tipos de ambiente no qual ele se insere. Para proceder a esta tarefa Holland criou um hexágono que representa as relações entre os diferentes tipos, sendo que cada tipo é colocado por ordem de apresentação (RIASEC) em cada vértice da figura geométrica. A consistência será maior quanto mais curta for a distância entre os tipos que predominam no indivíduo/ambiente (por exemplo, um sujeito com um perfil RI será consistente, outro com um RS será muito inconsistente).

A *diferenciação* refere-se ao grau de precisão com que um indivíduo/ ou um ambiente está definido. Assim, ela existe num indivíduo/ambiente no qual se encontra um tipo ou dois dominantes e poucas características dos outros. Por sua vez, um indivíduo/ambiente indiferenciado será o que apresenta um equilíbrio entre os seis tipos, não se destacando nenhum deles.

No que concerne à *identidade*, esta remete para o grau ou medida em que o indivíduo/ambiente tem uma imagem clara e estável dos seus objectivos, interesses e aptidões.

O último conceito chave apresentado pelo autor é a *congruência*. Esta refere-se à correspondência entre o(s) tipo(s) de personalidade e o(s) tipo(s) de ambiente, ou seja, traduz a relação entre o sujeito e o meio que o envolve. A congruência está presente quando se verifica uma consonância entre ambos, facto que levará o indivíduo a sentir-se satisfeito pois percebe que pode realizar os seus projectos e exprimir-se tal como é. Quando se verifica uma incompatibilidade entre personalidade e ambiente, a congruência não se verifica, o que leva o indivíduo a sentir-se insatisfeito e a querer mudar algo na sua vida, se pretende de facto realizar os seus objectivos.

Em síntese esta teoria sugere que o comportamento humano é função da interacção entre a personalidade e o ambiente e que as escolhas profissionais constituem uma expressão da personalidade. Assim, os indivíduos tentam encontrar ambientes educacionais e profissionais que correspondam ao seu estilo de personalidade (Hood & Ferreira, 1993).

## CAPÍTULO 3

### A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

#### 1. Breve introdução teórica

Desde a publicação do influente livro de Dewey (1933), a resolução de problemas passou a ser alvo de interesse no campo da educação, ciência, economia e saúde mental. Entre 1950 e 1960, no âmbito da ciência básica, o alvo de interesse era a verificação/experimentação da resolução de problemas em várias situações usando problemas impessoais para o estudo em laboratório, tais como a resolução de problemas de vasos com água ou fios de metal (Wickelgren, 1974).

Durante as décadas de 1960 e 1970, Shure, Spivack e os seus colegas conduziram algumas das primeiras e mais significativas investigações no domínio da resolução de problemas, que se centraram directamente na adequação psicológica. Estes dois autores foram pioneiros na investigação de competências cognitivas da resolução de problemas no âmbito de situações interpessoais, tais como problemas de sensibilidade, o raciocínio de soluções alternativas, o pensamento ocasional e a análise de meios-fins. Esta linha de investigação descobriu, por exemplo, que o número de alternativas geradas para a resolução de problemas hipotéticos era positivamente correlacionada com o desenvolvimento de melhores soluções e foi relacionada com uma melhor adequação psicológica em geral.

Seguiram-se outros modelos para conceptualização da resolução de problemas, tal como o modelo de fases sequenciais desenvolvido por D’Zurilla e Goldfried (1971) que apresentava 5 fases ou estádios: orientação geral, definição e formalização de problemas, produção de alternativas, produção de decisões e verificação. Este modelo permitiu aos investigadores isolar actividades específicas da resolução de problemas, o que facilitou a investigação, mas sobretudo, identificou competências específicas que mais tarde se transformaram no foco das intervenções psicológicas de um largo âmbito de problemas psicológicos, por ex: depressão (ver Heppner & Hillerbrand, 1991). Ainda nos anos 70 surgiu um novo interesse que consistiu na análise do papel de diferentes níveis de

stress relativamente a diferentes problemas. Inicialmente acreditava-se que quanto mais stressantes, fossem os acontecimentos de vida das pessoas, mais negativas eram os resultados em termos físicos e psicológicos. No entanto as investigações nos anos 80 revelam que nem toda a gente que vivência grandes níveis de stress apresenta consequências negativas, parecendo que existem diferenças individuais que, de alguma forma, protegem os indivíduos do stress. Em suma, a relação interactiva entre o indivíduo e o meio, e especialmente entre os recursos do indivíduo e as exigências do meio, passa a ser considerado um conceito muito importante para a compreensão da resolução dos problemas (Lazarus & Folkman, 1984).

Os avanços na compreensão da complexidade do processamento da informação despoletaram o desenvolvimento de modelos dinâmicos da resolução de problemas e evidenciaram, neste processo, a importância do papel das diferenças individuais (Heppner & Krauskopf, 1987).

Com a revolução cognitiva dos anos 70 e 80, os investigadores começaram a interessar-se cada vez mais em como os indivíduos desenvolvem as suas competências (Bandura, 1982). Esta investigação foi influenciada pela ideia da existência de variáveis metacognitivas de ordem superior (por ex. Brown, 1977; Meichenbaum & Asarnow, 1979). Em 1986, Bandura publicou o seu influente livro sobre auto-eficácia que reforça a ideia de que a auto-eficácia influencia a motivação, comportamento, pensamentos e reacções emocionais perante situações stressantes. Muito importante foi o facto de, em 1981, Butler e Meichenbaum integrarem as variáveis metacognitivas na literatura sobre a resolução de problemas. Sugeriram que a investigação sobre a resolução de problemas se deveria preocupar não apenas com “conhecimento específico ou processos que os indivíduos possam mobilizar para a solução dos problemas mas também com variáveis de ordem superior que influenciam a forma como eles resolvem os problemas”(p. 219). Butler e Meichenbaum formulam a hipótese de que o desenvolvimento de competências de resolução de problemas não influencia apenas o resultado da resolução de problemas mas pode também ser um importante predictor do processo de resolução de problemas. Os académicos sugerem que o desenvolvimento de competências de resolução de problemas pode também ser um importante contributo para a forma como as pessoas lidam com as mudanças da vida.

Consistente com a noção de Butler e Meichenbaum de desenvolvimento de competências de resolução de problemas, Heppner e Petersen (1982) desenvolveram o Problem solving Inventory (PSI) que resultou no acesso à avaliação da resolução de

problemas. Este inventário não avalia as competências de resolução de problemas mas sim a auto-percepção da capacidade de resolução de problemas assim como comportamentos e atitudes associados aos estilos de resolução de problemas (Heppner, 1988; Heppner & Baker, 1997).

Nos anos 90 verificou-se um desenvolvimento dos modelos e do treino de resolução de problemas, assim como da noção de que a sua eficácia resulta da sua própria conceptualização (Heppner, Cooper, Mulholland, & Wei, 2001). A resolução de problemas tem vindo a ser considerada como um constructo útil e importante para os psicólogos e outros profissionais de entre-ajuda não apenas na conceptualização do processo de aconselhamento mas também no âmbito da sua intervenção, retirando - a do alvo meramente patológico e colocando-a numa perspectiva de psicologia positiva. Assim, neste âmbito o psicólogo deveria ter como objectivo promover o desenvolvimento de estratégias mais adaptativas, que permitissem ao indivíduo enfrentar de forma mais positiva e natural a diversidade de problemas com os quais se depara no dia-a-dia.

## **2. Da definição à intervenção**

### **2.1. Definição de Resolução de Problemas**

A resolução de problemas pode ser definida como um processo através do qual se pretende encontrar uma solução eficaz para uma situação problema (Nezu, 1986).

D’Zurilla sugere que resolução de problemas se refere a “um processo cognitivo-afectivo-comportamental, no qual o indivíduo tenta identificar, descobrir e inventar meios eficazes e adaptativos de lidar com os problemas da vida diária” (Gonçalves, 2006).

Heppner considera que a resolução de problemas se refere a operações altamente complexas, frequentemente recorrentes, e dirigidas a uma sequência do tipo cognitivo, afectivo e comportamental que tenta dar resposta àquilo que são exigências internas e externas frequentemente stressantes (Heppner & Krauskopf, 1987).

Historicamente, na linha orientadora do Behaviorismo radical, a resolução de problemas é um comportamento, sendo as características discriminativas da situação

que o definem e a sua solução, a consequência reforçadora desse mesmo comportamento.

Segundo Skinner (1999, citado por Silva, 2001) resolver um problema implica tentar que a resposta solução seja a mais provável de ocorrer.

Campbell amplificou os conceitos proferidos por Thorndike, incluindo constructos de pensamento criativo bem como outros processos de conhecimento existentes no ser humano. O autor postula que o ser humano não se comporta de forma aleatória mas antes em função das suas histórias de aprendizagem individuais.

Uma outra corrente que foi associada à resolução de problemas – condicionamento clássico - Kendler & Kendler (1962, citado por Dobson, 2000), afirma que a resolução de problemas envolve processos verticais e horizontais em que os horizontais dizem respeito a longas cadeias de comportamentos que ocorrem ao longo do tempo, ao passo que os verticais reconhecem o facto de essas cadeias ocorrerem em simultâneo, havendo uma enorme probabilidade de interagirem (Dobson, 2000).

A escola Gestalt exerceu, também influência, nomeadamente com o conceito de insight (Almeida, 2000).

Goldfried (1980, citado por Gonçalves, 2006) refere a natureza revolucionária do paradigma de resolução de problemas pelo “(...) reconhecimento crescente da necessidade de alargar a nossa concepção terapêutica, adoptando uma orientação que vá para além da resolução de problemas específicos e que, pelo contrário, veja o processo de intervenção como um processo de treino do doente no uso de aptidões gerais do confronto”. Os três componentes de confronto identificados dizem respeito à capacidade para usar uma variedade de caminhos com vista a atingir um dado objectivo; à capacidade para usar a variedade de sistemas e recursos sociais; e ao facto de ser um teste efectivo da realidade, devendo existir uma compreensão positiva, alargada do mundo (D’Zurilla, 1986, citado por Gonçalves, 2006).

D’Zurilla e Goldfried afirmam que a dimensão básica da resolução de problemas é a orientação face ao problema, facilitando a promoção de expectativas positivas<sup>1</sup> (Bedell & Lennox, 1997). Neste modelo os problemas dos indivíduos

---

<sup>1</sup> Esta dimensão é sustentada por sete princípios orientadores: os problemas são naturais, uma vez que a sua aceitação deixa os indivíduos mais abertos e menos defensivos; pensar antes de “saltar” para uma solução, ou seja, deve-se, num primeiro momento verificar se o problema existe antes de dar seguimento aos passos posteriores; a maioria dos problemas pode ser resolvidos; é importante assumir a responsabilidade dos problemas; deve constatar-se o que se pode e o que não se pode fazer; o comportamento deve ser legal e socialmente aceitável; deve-se procurar as soluções ao alcance do nosso poder e das nossas capacidades. A adesão a estes princípios irá aumentar a probabilidade de uma resolução de problemas efectiva.



resultam, em grande parte, da utilização de estratégias inadequadas de resolução de problemas. Pelo que o objectivo da terapia seria ajudar o doente na utilização de um processo sistemático de solução de problemas que lhe permitisse enfrentar de forma positiva os problemas/acontecimentos de vida (Gonçalves, 2006). Neste seguimento, de acordo com Nezu, os principais propósitos da resolução de problemas prendem-se com a ajuda cedida aos indivíduos para que estes possam identificar os problemas como causas, reconhecer os recursos de que dispõem para confrontar as suas dificuldades, ensinar um método sistemático para lidar e superar os problemas actuais assim como os futuros e implementar o sentido de controlo sobre os problemas (Nezu, 1996).

Neste contexto, influenciado pelo paradigma de condicionamento clássico, pelos trabalhos de Thorndike e pela Teoria da Gestalt, e operacionalizado por D`Zurilla e Goldfried, surge o Treino de Resolução de Problemas, que tem sido utilizado essencialmente no âmbito da psicologia clínica e que passamos a apresentar de seguida.

De acordo com o exposto, podemos verificar que existem muitas definições de resolução de problemas, umas privilegiando a dimensão cognitiva, outras a comportamental, outras valorizando as três dimensões (cognitiva, afectiva e comportamental). Um referindo-se à resolução de problemas impessoais, abstractos, com grau de dificuldade distinta, outras referindo-se a problemas com que os indivíduos se vão confrontando no dia-a-dia. No presente trabalho adoptamos uma definição de resolução de problemas idêntica à de D`Zurilla e Heppner, ou seja, como um processo cognitivo-afectivo-comportamental, no qual o indivíduo tenta lidar da forma mais adequada possível, com os problemas que percebe ao longo da sua existência.

## **2.2. Treino de Resolução de Problemas**

Como já referido, a emergência do programa de Treino de Resolução de Problemas surge dos estudos de D`Zurilla e Goldfried (Gonçalves, 2006). Consiste numa intervenção psicológica breve, baseada em princípios cognitivo-afectivo-comportamentais, cujo objectivo é desenvolver competências adaptativas face a situações problema. Esta intervenção envolve uma forte colaboração entre indivíduo e terapeuta, tendo o indivíduo um papel activo no planeamento e implementação das actividades entre as sessões. Com efeito, uma das maiores potencialidades do treino de resolução de problemas, consiste em promover competências (através do ensino/treino

de um método sistemático), para enfrentar não apenas os problemas actuais como também os problemas futuros. A estrutura assenta num conjunto de sessões, nas quais se pretende, de forma colaborativa, identificar situações problemáticas, incidir sobre um ou mais problemas e analisar alternativas para a implementação/verificação do plano de acção.

A definição das várias etapas inerentes ao processo de solução de problemas não é consensual. D’Zurilla e Goldfried (1971) apresentam uma proposta, já referida anteriormente, representativa dos vários pontos de vista, constituindo a linha base para a aplicação do treino de resolução de problemas. Em termos terapêuticos procura-se encontrar a solução mais adequada, através da aprendizagem do modelo prescritivo de resolução de problemas e do treino sequencial de aptidões, por parte do sujeito.

Neste sentido, conceptualizando o problema como uma situação específica ou um conjunto de situações relacionadas, em que o indivíduo tem de responder, de forma adaptativa para alcançar o desejado (D’Zurilla & Goldfried, 1971), destaca-se, de forma sucinta, um conjunto de objectivos e procedimentos inerentes a cada fase do processo.

### **Identificação do problema**

Bedell e Lennox (1997) destacam esta primeira etapa como uma componente fulcral para a eficácia de todo este percurso. Num primeiro momento, realiza-se a identificação de um desejo não realizado, e que o indivíduo não sabe como alcançá-lo. Este processo centra-se em três partes de uma mesma estrutura: pensamentos<sup>2</sup> (utilização de estratégias cognitivas para fomentar uma maior consciência do desejo não concretizado), emoções<sup>3</sup> (aplicação da tríade pensamento-emoção-comportamento) e comportamentos<sup>4</sup>, cujo acesso se efectua através de “pistas pessoais”, *i.e.* “Que pistas (pensamentos, emoções ou comportamentos) o ajudam a identificar o problema?” (Bedell & Lennox, 1997).

---

<sup>2</sup> Bedell e Lennox (1997) referem que um pensamento é uma mensagem do cérebro que expressa vontade, querer, desejo, expectativa, comparação ou descrição. O foco principal situa-se no querer. Neste sentido, poder-se-ão colocar questões como: “O que é que eu quero nesta situação?” ou “O que é que eu quero desta pessoa?”

<sup>3</sup> As emoções poderão constituir um primeiro sinal ilustrativo da existência de um problema.

<sup>4</sup> Nem todos os comportamentos são indicadores de problemas. O facto de serem ilegais ou inapropriados, raros ou não característicos funcionam como indicadores para detectar o problema.

## **Definição do Problema**

No seguimento das questões apresentadas na etapa anterior, surge a necessidade de definir o problema de forma a delinear a sua resolução. Neste sentido, uma definição adequada irá descrever o desejo não realizado, projectar a direcção para o seu principal objectivo (resolução) e conseqüentemente, prevenir a persecução de soluções disfuncionais (Bedell & Lennox, 1997).

De acordo com Bedell e Lennox (1997), a definição do problema é dividida, em cinco partes: descrição da situação problemática<sup>5</sup>, identificação do próprio “querer/desejo” – lista, identificação do “querer/desejo” dos outros<sup>6</sup>, produção de uma declaração “How to” e avaliação da mesma<sup>7</sup>.

Gonçalves (2006) considera que, nesta fase se procura capacitar o indivíduo para uma caracterização e operacionalização do contexto problemático, através de quatro objectivos centrais: recolha de factos relevantes, clarificação da natureza do problema, estabelecimento de objectivos adequados à realidade e reavaliação da significância do problema.

## **Construção de soluções alternativas**

Depois de concluídas a selecção e definição do problema a resolver, o passo seguinte consiste em treinar a formulação do maior número possível de soluções alternativas (Gonçalves, 2006) que sejam adequadas à situação problemática em causa (D’Zurilla, Goldfried, 1971). A criatividade aliada ao não julgamento das ideias enumeradas constitui uma competência fulcral para aumentar a probabilidade de gerar uma solução eficaz.

---

<sup>5</sup> A eficácia da resolução do problema depende da especificação do seu contexto. Deste modo, para fomentar a descrição objectiva e focalizada do problema colocam-se questões como: “Quem?”, “O quê?”, “Quando?” e “Onde?”.

<sup>6</sup> A elaboração da lista pressupõe uma enumeração de desejos livres de julgamento (bom/mau). A questão “Se este desejo for alcançado, irá superar todos os outros da lista?” visa identificar o desejo primário, baseando-se na informação recolhida na primeira etapa. No que diz respeito à identificação dos desejos dos outros, salientamos três procedimentos cuja aplicação poderá agilizar o processo: analisar o comportamento actual, colocar hipóteses sobre o comportamento passado e responder à pergunta “O que é que eu desejaria se estivesse no lugar da outra pessoa?”.

<sup>7</sup> As próximas etapas centram-se na declaração “how to”. Esta tarefa consiste numa afirmação clara (qual o desejo primário), orientada para a acção e direccionada para os objectivos. Deve ser guiada pelas seguintes questões: “Existe algum outro objectivo que deva ser alcançado primeiro?”, “A declaração “how to” tem uma orientação positiva?”, “Trata-se de uma declaração socialmente aceitável e legal?” e “Está ao alcance do seu poder e aptidões?” (Bedell & Lennox, 1997).

Segundo D’Zurilla e Goldfried (1971), a investigação nesta área está directamente relacionada com o método “Brainstorming” de Osborn (1963). Para Bedell e Lennox (1997) trata-se de uma estratégia muito eficaz, constituindo uma “tempestade de ideias” sem avaliação crítica. Por seu turno, D’Zurilla e Goldfried (1971) identificaram quatro regras básicas: (1) a crítica é excluída, (2) a “chuva de ideias” é essencial, (3) a quantidade é desejável e (4) a combinação e aperfeiçoamento são procurados. Para além deste exercício de criatividade, existem outras técnicas cognitivas (ensaio cognitivo, role-play, método socrático, entre outros) cuja dinâmica fomenta a formulação de uma solução mais eficaz.

Gonçalves (2006) salienta que o treino deve privilegiar a quantidade, variedade, combinação e suspensão do julgamento crítico, através da estimulação do pensamento divergente.

### **Avaliação das resoluções alternativas**

Cada resolução alternativa, elaborada na etapa precedente, deve ser avaliada de acordo com os seguintes pontos: 1) em que medida satisfaz o desejo especificado na declaração “How to”, 2) é sensível aos desejos de outras pessoas relevantes, 3) é legal e socialmente aceitável e 4) em que medida se encontra ao alcance do poder e das competências do sujeito (Bedell & Lennox, 1997).

### **Tomada de decisão**

O objectivo central desta etapa é a selecção das alternativas mais viáveis para a solução do problema. A avaliação do potencial de cada solução irá fornecer dados essenciais para a elaboração de um plano de acção. Gonçalves (2006) sugere três tipos: 1) plano simples – uma solução; 2) plano combinado – combinação de soluções aplicadas em simultâneo; 3) plano contingencial – escolha de uma combinação de soluções aplicadas de acordo com contingências (*i.e.* se a primeira não funciona, aplica-se a solução seguinte).

### **Implementação da resolução e verificação**

Nesta etapa, seguindo uma lógica de acção surge, a aplicação das hipóteses analisadas ao longo do processo (Bedell & Lennox, 1997). Gonçalves (2006) refere

como objectivo principal a implementação do plano delineado, na situação real e simultânea monitorização dos resultados de acordo com os quatro pontos avaliados na etapa “Avaliação das soluções alternativas”.

Por último, dois pontos tornam-se cruciais neste progresso: manutenção e generalização das aptidões adquiridas. Com efeito, é importante fazer a reavaliação dos efeitos da implementação/verificação da resolução e por outro, verificar a necessidade de reciclar ou não, o processo de solução de problemas.

### **3. Resolução de Problemas e *Coping***

#### **3.1. Definição de *Coping***

A tradução de *Coping* (de origem anglo saxónica) será “formas de lidar com”, “estratégias de confronto” ou “mecanismos que habitualmente os indivíduos utilizam para lidar com os agentes indutores de stress”, no entanto dado que tal termo é bastante popular e amplamente utilizado na comunidade científica, optámos, pelo uso em inglês.

Decorrente da própria definição de *coping*, e indissociável da mesma, existe outro conceito que importa referir, que é o stress. Adoptando a definição de Serra (1989), uma situação de stress é toda a condição em relação à qual o indivíduo tem a percepção de não ter preparados comportamentos automáticos de resposta e que, por isso, exige uma nova adaptação.

Lazarus & Folkman (1984) referem que existem três categorias que correspondem às situações indutoras de stress: ameaça, dano e desafio, sendo a diferença entre elas de natureza temporal. Monat e Lazarus (1985) utilizaram o termo *coping* para se referirem aos “esforços para lidar com essas situações de dano, ameaça ou desafio. Consideram estes autores que: perante situações de dano - situações desagradáveis, tais como morte, perda de relacionamentos significativos ou problemas económicos, entre outros – os mecanismos de *coping* são direccionados ao presente com o objectivo de reinterpretar o ocorrido ou de tolerância à situação; perante situações de ameaça – antecipação de ocorrências negativas, que podem ser idênticas às de dano, mas que contudo ainda não ocorreram – as estratégias de *coping* são orientadas para o futuro; perante situações de desafio, o indivíduo sente-se mais confiante podendo a avaliação da situação provocar emoções positivas do tipo satisfação (Folkman, 1984) ao

contrário das avaliações das situações como dano ou ameaça que originam emoções negativas do tipo cólera ou medo.

Esta categorização das situações depende não das situações em si, mas da avaliação, percepção que cada indivíduo faz delas. Assim, a avaliação cognitiva, evidenciada por Folkman e colaboradores (1986), como sendo um processo através do qual o indivíduo analisa, se uma determinada situação, é ou não relevante para o seu equilíbrio, é constituída por três tipos de avaliação: primária, secundária e reavaliação. Na avaliação primária o indivíduo avalia cada situação, exigência do meio envolvente e atribui-lhe um determinado significado. Estas avaliações podem ter consequências positivas, irrelevantes (se não tiverem significado, importância) ou ter consequências negativas, que podem ser encaradas como ameaça, dano ou desafio. Na avaliação secundária, o indivíduo faz uma auto-avaliação dos recursos, ou seja, verifica se poderá lidar com a situação para superar os prejuízos, ou melhorar a probabilidade de benefícios. Nela o indivíduo analisa as opções de *coping*, isto é, os recursos que poderão modificar a situação. Segundo Folkman (1984) esses recursos poderão ser de carácter fisiológico (saúde), psicológico (auto-estima, crenças), social (apoio social) e material (recursos económicos). No terceiro tipo de avaliação, a reavaliação, é feita uma reflexão da avaliação primária e secundária. Nessa reavaliação o indivíduo verifica se a situação é ou não significativa para o seu bem-estar, podendo contudo entrar em stress, se reconhecer que é significativa e que não tem aptidões, recursos, para lidar com ela.

Folkman (1984) considera o *coping* como um conceito multidimensional, interpretando-o com os esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelo indivíduo, para lidar com situações avaliadas como stressantes.

Para White (1985) o termo *coping* tem um significado muito semelhante, indicando uma necessidade de adaptação em situações difíceis. Refere-se a problemas que para serem resolvidos exigem comportamentos novos, diferentes das formas usuais.

### **3.2. Estratégias de *Coping*: sua aprendizagem e funções**

Todas as pessoas experienciam, ao longo da sua vida, situações de dano, ameaça e de desafio, em relação às quais têm que dar resposta de forma mais ou menos adequada. A eficácia das estratégias e recursos para lidar com as situações problemáticas da vida vai-se adquirindo ao longo da existência. Na aquisição e

desenvolvimento de aptidões, recursos para lidar com as situações difíceis, intervêm vários factores tais como o tipo de personalidade, ou mesmo a dinâmica, funcionalidade familiar.

Para Meichenbaum e Turk (1982, citado por Vaz Serra 1988) a aprendizagem das estratégias para lidar com stress, é feito através de modelos, ou seja o indivíduo faz o que vê fazer. Se tiver um modelo bom e adequado, ele aprende as aptidões que precisa e obtém sucesso. Se tiver um modelo mau, desadequado será muito difícil e complexo ter êxito nas estratégias de *coping*, o que poderá dificultar a sua integração e bem-estar.

Compas (1987) considera que as estratégias de *coping* que o indivíduo adopta são influenciadas pelo processo de socialização e história pessoal. Ao referir-se ao desenvolvimento cognitivo e social de crianças e adolescentes, este autor apresenta alguns aspectos tais como auto-conceito, auto-controlo, auto-percepções, atribuições causais e bons modelos de *coping*, como factores que poderão influenciar o *stress* e as estratégias de *coping*.

As influências culturais e especificamente a aprendizagem cultural dos sistemas de valores e crenças, assim como dos papéis sexuais (variável género) influenciam os comportamentos e mais especificamente as estratégias de *coping* (Vaz Serra, 1988).

Em síntese reconhece-se, no processo de desenvolvimento das estratégias de *coping* a influencia das características da personalidade, das características culturais e dos factores situacionais.

As estratégias de *coping* têm uma função protectora, realizando essa função sobre três perspectivas diferentes esquematizadas por Vaz Serra (1988): pela eliminação ou modificação das condições que criam os problemas; pelo controlo perceptivo do significado da experiência ou das suas consequências ou pela manutenção, dentro de limites razoáveis, das consequências emocionais dos problemas.

Através da primeira estratégia, o indivíduo utiliza as acções que permitem a busca de informação para poder actuar, ou mesmo o confronto com aqueles que criam as dificuldades ou problemas.

Pela segunda estratégia, o controlo perceptivo, pode ser reconhecido pela “neutralização da ameaça”, são utilizadas comparações positivas do problema, por exemplo podia ser pior, ignorância selectiva tornando trivial o significado das ocorrências, ou mesmo minimizando-as. Poderá ainda utilizar como estratégia o “evitamento activo do problema”. As estratégias que tentam diminuir as emoções são de

vários tipos como por exemplo fumar, comer ou beber em excesso, realizar mais exercício físico, ingerir medicamentos ou mesmo rezar, entre outros (Lazarus et al., 1984)

Relativamente à terceira estratégia, podemos referir que o indivíduo não lida frontalmente com os problemas. Dentro de limites permitidos, tende a reduzir os estados de tensão emocional de maneira a que possa aguentar as consequências emocionais dos problemas.

Lazarus e colaboradores (1984), atribuem ao *coping* duas funções essenciais: regulação do estado emocional, através de estratégias que permitam ao indivíduo pensar e agir de uma forma eficaz – *coping* centrado na emoção; modificação ou alteração da relação indivíduo-ambiente, através de estratégias que permitam lidar adequadamente com situações indutoras de stress – *coping* centrado no problema ou *coping* instrumental. Cada uma destas estratégias de *coping* tem custos e benefícios. As estratégias de *coping* centrado no problema, podem implicar mais energia e tempo para se tornarem eficazes, mas podem potencialmente diminuir o valor de ameaça do acontecimento. Por sua vez, as estratégias centradas nas emoções implicam inicialmente menos energia, mas a longo prazo podem traduzir um custo maior por um contínuo desgaste das fontes de *coping*. Em síntese, poderíamos dizer que os acontecimentos: atingem um significado de ameaça não pelas suas características físicas de provocar malefício, mas devido à avaliação de potencial dano que podem realizar; não têm o mesmo significado para todas as pessoas e as pessoas diferem nas suas capacidades de lidar com eles.

### **3.3. Mecanismos de *coping* e stress**

Uma das definições de stress, mais bem aceite, é aquela que explicita a presença de stress quando as exigências são mais fortes do que a capacidade que o indivíduo tem de se adaptar ou seja lidar com os mecanismos do *coping*.

Da relação entre *coping* e stress, dois processos sobressaem, como sejam a avaliação cognitiva (Lazarus & Folkman, 1984) e os mecanismos de *coping*.

A avaliação cognitiva é um processo com um duplo sentido. No primeiro o indivíduo pergunta “o que é que isto significa para mim? Estou bem ou com problemas? No segundo questiona “o que posso fazer acerca disto? (Atkinson, et al.1987).



Lazarus na sua teoria de explicação psicológica do conceito stress, explicita a avaliação primária, como a avaliação dos acontecimentos em função do significado que tem para o bem-estar do indivíduo. Assim, uma determinada situação pode ser percebida para alguns como ameaça e para outros como algo agradável.

Na avaliação secundária considera-a como a avaliação das possibilidades e recursos para enfrentar uma situação que percepcione como ameaçadora.

Não é demais salientar que os mecanismos de *coping* utilizados pelo indivíduo para resolver os seus problemas, dependem da capacidade que ele tem para confiar ou não nos seus recursos. Pocinho (1989) acentua a tónica dos processos cognitivos tais como auto-controlo, acrescenta que quando um indivíduo é submetido a stress só ocorrerão respostas emocionais perturbadas, se o indivíduo avaliar o ambiente como prejudicial e percepcionar que não tem meios eficazes para lidar com a própria situação.

#### **4. Resolução de Problemas e PSI (*Problem Solving Inventory*)**

##### **4.1. PSI (*Problem Solving Inventory*)**

Tal como já tivemos oportunidade de constatar, a resolução de problemas tem sido objecto de estudo desde há muitos anos (D’Zurilla & Goldfried, 1971; Shure, 1982; Stenberg, 1982). Existem muitas definições, mas a que está subjacente ao PSI é a de Heppner, já mencionada anteriormente, e refere-se a operações altamente complexas, frequentemente recorrentes, e dirigidas a uma sequência do tipo cognitivo, afectivo e comportamental que tenta dar resposta àquilo que são exigências internas e externas frequentemente stressantes (Heppner & Krauskopf, 1987). As pessoas regularmente enfrentam uma teia de decisões simples e complexas (por ex: darem-se bem com um colega de quarto ou seleccionarem um parceiro/ companheiro para a vida), tensões diárias (por ex: dizer não a pedidos sem nexos), e até a acontecimentos da vida traumáticos e stressantes incluindo divórcios, perda de emprego, ou a morte de um ente querido. Assim, a avaliação da resolução de problemas tem uma grande relevância para ajudar os profissionais, não só a melhor compreenderem a eficácia da resolução de problemas através da investigação empírica, mas, acima de tudo, a aplicarem esses

resultados ao serviço das pessoas ajudando-as a ultrapassar as transições e adaptações da vida.

A forma como as pessoas respondem aos problemas difíceis da vida é um processo excessivamente complexo (Anderson, 1983; Heppner & Kraustkopf, 1987) e parece depender de muitos factores pessoais e ambientais (Zeidner & Endler, 1996). Algumas pessoas mobilizam muitas competências e força na forma como abordam os problemas, enquanto outras apresentam défices significativos na resolução de problemas.

Heppner, Witty e Dixon (2004) estudaram um factor pessoal específico: a forma como o indivíduo avalia as suas capacidades para resolver um problema e se ele tende a confrontar ou evitar os diversos problemas de vida. A avaliação da resolução de problemas foi operacionalizada pelo Inventário de Resolução de Problemas (PSI) (Heppner, 1988; Heppner & Pettersen, 1982) que tem sido utilizado em vários estudos empíricos. Estes autores fizeram uma análise da literatura dos 20 anos do PSI. Esta análise baseou-se em mais de 120 estudos empíricos e numa vasta variedade de artigos conceptuais, teóricos fundamentalmente oriundos da literatura de aconselhamento e de psicologia clínica. Mais especificamente a análise foi resumida e integrada tendo em conta quatro áreas principais de conteúdo: a) adequação psicológica, b) saúde física, c) como lidar, e d) assuntos educacionais e vocacionais. A evidência acumulada da literatura de avaliação da resolução de problemas indica que as pessoas capazes de resolver os seus problemas de forma eficaz (em oposição aos incapazes de o fazer) têm melhor saúde física e psicológica, maior eficácia em saber lidar, e melhor adequação profissional. Estes estudos indicam que a avaliação da resolução de problemas (mensurável pelo PSI) como diferença individual, é um recurso, para responder às exigências da vida. Para além disso, verifica-se que as pessoas capazes de resolver os seus problemas de forma eficaz num determinado momento apresentam-se em termos previsíveis, como sendo mais capazes de resolver os seus problemas no futuro.

O *Problem Solving Inventory* (PSI) avalia a auto-percepção da capacidade de resolução de problemas assim como comportamentos e atitudes associados aos estilos de resolução de problemas (Heppner, 1988; Heppner & Baker, 1997). Este inventário não avalia as competências de resolução de problemas mas sim a auto-percepção, crença na capacidade de resolução de problemas e estilo, tendência preferencial de lidar com as situações problemáticas. A análise factorial do PSI (Heppner & Peterson, 1982) sugeriu três factores: Confiança na resolução dos problemas, estilo de confronto-

evitamento e controlo pessoal. Cada factor traduz a avaliação de uma dimensão específica do estilo de resolução de problemas e o resultado total reflecte uma avaliação individual geral do estilo de resolução de problemas.

Confiança na resolução de problemas é definida pela segurança, crença e confiança na sua capacidade para lidar com um número muito diversificado de problemas; resultados baixos nesta dimensão reflectem altos níveis de confiança na resolução de problemas

A dimensão de confronto-evitamento refere-se à capacidade geral para confrontar ou evitar diferentes actividades relacionadas com a resolução de problemas; resultados baixos estão associados a um estilo de confronto em vez de evitamento na resolução de problemas.

Controlo pessoal é definido pela crença que o indivíduo tem de controlo das suas emoções e comportamentos durante a resolução de problemas; resultados baixos, indicam uma percepção mais positiva de controlo pessoal na resolução de problemas. Resultados baixos em cada factor e desta forma no resultado total, são considerados, geralmente, como mais funcionais. Algumas excepções são referidas por (Heppner, Witty, & Dixon, 2004) quando se referem à eficácia da resolução de problemas.

A investigação tem vindo a indicar que os 3 factores do PSI (auto-confiança na Resolução de Problema, o estilo de enfrentar - evitar e controlo pessoal) desempenham um papel na previsão de um leque de resultados físicos e psicológicos, isto sugere que uma quantidade de intervenções de aconselhamento psico-educacionais possa centrar-se nas várias dimensões da avaliação da resolução de problemas.

Na avaliação da resolução de problemas, as investigações utilizaram várias estratégias (Butler & Meichenbaum 1981; Heppner & Wang, 2003), nós, optamos pela utilização do PSI: dado que tem subjacente a definição de resolução de problemas que nós adoptámos; dadas as suas características psicométricas e a referência na literatura de várias investigações que o utilizaram, com resultados muito interessantes e úteis nesta área do conhecimento.

#### **4.2. Conceptualização Teórica da Avaliação da Resolução de Problemas**

Através da teoria da aprendizagem social da resolução de problemas de D`Zurilla e colegas, a concepção da avaliação da resolução de problemas passa de uma

variável individual para uma concepção global de *coping* indivíduo-meio. A literatura sobre a avaliação da resolução de problemas confirma as teorias gerais tais como modelos interaccionistas de *coping*, indivíduo-meio, os modelos sociais de resolução de problemas e mais especificamente as teorias de ajustamento psicológico.

### **Modelos interaccionistas indivíduo-meio**

Existem muitas concepções teóricas acerca de *coping* e resolução de problemas (Antonovsky, 1979; Carver, Scheier, & Pozo, 1992; Dohrenwend & Dohrenwend, 1978; D`zurilla, 1986; Heppner & Krauskopf, 1987; Kobasa, 1982; Lazarus & Folkman, 1984; Wortman, Sheedy, Gluhoski, & Kessler, 1992; Vaz Serra, 1988a) e um dos elementos comuns a grande parte delas é a perspectiva teórica interaccionista do indivíduo com o meio. A avaliação da resolução de problemas é conceptualizada como uma característica individual. Outro tema comum a grande parte das teorias de *coping* é o equilíbrio entre as exigências da situação, ou meio, e as capacidades ou recursos do indivíduo (Dohrenwend & Dohrenwend, 1978; D`Zurilla, 1986; Lazarus & Folkman, 1984). Assim, o stress tem sido conceptualizado em termos de desequilíbrio entre exigências e recursos, ocorrendo quando um indivíduo deixa de ter capacidade para avaliar de forma objectiva e subjectiva, as exigências do meio. Os recursos disponíveis pelos indivíduos podem ser de vários tipos, tais como suporte social, económico, experiências prévias e estratégias eficazes de *coping*. Em resumo o desenvolvimento teórico sobre *coping*, encontrado da literatura nos últimos 20 anos tem-se centrado na identificação de recursos de *coping*, como forma de explicar as diferenças individuais na forma como os indivíduos respondem ao stress. Os recursos pessoais têm sido conceptualizados como vulnerabilidades ou resistência ao stress (Wortman e tal., 1992) e explica porque é que alguns indivíduos são capazes de lidar com acontecimentos traumáticos, enquanto outros experienciam grande nível de stress e dificuldades de ajustamento.

### **Teoria da aprendizagem social**

Heppner e Peterson (1982) inicialmente conceptualizaram os três factores da PSI como variáveis associadas a uma dimensão motivacional no âmbito da teoria de aprendizagem social. Especificamente, as dimensões, *confiança na resolução de*

*problemas e controlo pessoal*, parecem estar directamente relacionados com os conceitos de *locus* de controlo de Rotter (1966) e de auto-eficácia de Bandura (1986). O primeiro factor, *confiança na resolução de problemas*, parece ser conceptualmente consistente com o conceito de auto-eficácia de Bandura, enquanto o controlo pessoal parece relacionar-se com as expectativas relativamente à regulação emocional durante a resolução de problemas. O segundo factor, estilo de confronto-evitamento, avalia se o indivíduo tem tendência para enfrentar ou evitar problemas e parece ser um constructo motivacional idêntico às primeiras conceptualizações de confronto-evitamento de Dollard e Miller (1950). Assim, a avaliação da resolução de problemas foi conceptualizada como um recurso pessoal (Heppner & Lee, 2002) e, especificamente, como um conjunto geral de crenças ou expectativas sobre a capacidade de resolução de problemas (Heppner, 1998).

Zurilla e colegas apresentam a maior descrição teórica de expectativas gerais acerca da resolução de problemas, através de uma perspectiva de aprendizagem social. Conceptualizaram o processo de resolução de problemas como uma forma geral motivacional que implica uma tendência de resposta cognitivo-afectivo-comportamental. Nezu e Perri (1987) sugeriram que a componente confronto-evitamento pode medir as competências actuais de resolução de problemas. Elliott e colegas (1995, 1996) propuseram um modelo integrador de resolução de problemas e sugeriram que duas dimensões representam melhor o problema inicial – fase de orientação – do modelo de aprendizagem social (ver D’Zurilla, 1986), e o estilo de confronto-evitamento representa melhor a componente de competências de resolução de problemas.

Em conclusão, a avaliação da resolução de problemas, medida através do PSI é conceptualizada como variável individual de acordo com o modelo geral de interacção indivíduo-meio e especificamente como um conjunto geral de crenças ou expectativas sobre a resolução de problemas. Os três factores de auto-avaliação do PSI foram conceptualizados como constituindo um estilo individual de resolução de problemas. Dito de outra forma, a avaliação da resolução de problemas foi perspectivada como avaliação geral do estilo de resolução de problemas, em vez de avaliação específica de como se lidará com um problema específico, como por exemplo um conflito conjugal. Bandura (1986) considera que tanto as avaliações gerais como específicas de si próprio são elementos chave para as percepções de controlo.

### **4.3. Avaliação da Resolução de problemas e variáveis educacionais e vocacionais**

Esta secção pretende salientar a literatura que relaciona a resolução de problemas com variáveis educacionais e vocacionais. Dado que historicamente a resolução de problemas foi associada em primeiro lugar à avaliação da inteligência (Rowe, 1985; Stenberg 1982), vamos num primeiro momento analisar a pesquisa relacionada com a inteligência bem como as competências e desempenho académicos, nível educacional e idade. A 2ª parte apresenta uma síntese da literatura sobre o papel da avaliação da resolução de problemas com o planeamento da carreira e a tomada de decisão. Horan (1979) observou que existe uma sobreposição considerável, entre a teoria da resolução de problemas e a teoria da tomada de decisão, o que sugere que poderá existir uma ligação entre esses dois constructos.

#### **4.3.1. Inteligência, competências e desempenho académicos, nível educacional e idade**

Vários estudos sugerem que a avaliação da resolução de problemas não está fortemente relacionada com as medidas de inteligência e as competências académicas (Heppner & Pettersen, 1982; Neal, 1983). Estes resultados são baseados na associação com a *Wais-R*, *Institute of Living Scale*, *Scholastic Aptitude Test*, *Missouri College English Test*, *Missouri Mathematics Placement Test*, e ranking escolar.

Outros estudos analisaram relações entre a avaliação da resolução de problemas e o teste de ansiedade bem como desempenho académico. Um estudo verificou que níveis elevados no teste de ansiedade estão relacionados com a diminuição de confiança e auto-controlo na resolução de problemas (Blankstein, Flett, & Batten, 1989); semelhantes relações foram encontradas entre níveis elevados de traço e estado no teste de ansiedade e a falta de confiança e auto-controlo em relação a problemas académicos (Blankstein, Flett, & Watson, 1992). Outro estudo (Elliot, Godshall, Shrout, & Witty, 1990) com um grupo académico de risco, verificou que a avaliação de resolução de problemas se apresentava aparentemente relacionada com métodos de estudo e hábitos de trabalho importantes para um funcionamento eficaz num ambiente académico e, mais importante, com resultados académicos, tal como as notas de curso.

Deste modo, a auto-avaliação eficaz da capacidade de resolução de problemas (e particularmente a confiança na resolução de problemas) está significativamente associada à adaptação a métodos de estudo e atitudes eficazes ao longo do estudo, assim como a uma elevada mudança de notas. Blankstein e colaboradores (1992) encontraram avaliações mais positivas ao nível da confiança na resolução de problemas e auto-controlo, relacionando-os com as melhores notas académicas.

O PSI foi encontrado com algumas associações a níveis educacionais (Felton, Parsons, Bartoces, 1997; Neal, 1983); elevados níveis educacionais associados a uma avaliação da resolução de problemas mais positiva. E ainda, quando os níveis educacionais foram controlados, adultos mais velhos tendem para resultados mais positivos no PSI total, bem como no factor confiança na resolução de problemas. Quando apenas os grupos com níveis elevados de educação foram examinados (estudantes do ensino secundário e universitários), os adultos mais velhos tendem para resultados mais positivos no PSI (Wright, Carscaddom, & Lambert, 2000).

Nove investigações diferentes indicam que na avaliação da resolução de problemas não foram encontradas relações significativas para as medidas de inteligência e atitudes académicas mas sim para o teste de ansiedade, nível educacional e idade. Mais especificamente, quatro estudos sugerem que a avaliação da resolução de problemas não é apenas mais uma medida de inteligência; três estudos encontraram a avaliação da resolução de problemas relacionada com o teste de ansiedade assim como com métodos de estudo e hábitos de trabalho com estudantes em risco, que sugere que a avaliação da resolução de problemas pode ser um importante contributo em intervenções com alguns estudantes; dois estudos sugerem que a avaliação da resolução de problemas está relacionada com o nível educacional, e dois outros estudos também encontraram relações com a idade dos participantes.

#### **4.3.2. Planeamento de carreira e tomada de decisão**

Nos últimos anos, vários estudos têm mostrado que as pessoas que apresentam estratégias mais eficazes na resolução de problemas apresentam melhor estado de saúde física e psicológica, melhores estratégias de *coping* e melhor ajustamento vocacional. Estes resultados são evidentes em vários indicadores de ajustamento, nos processos cognitivos e afectivos, em avaliações comportamentais, utilizando-se para o efeito,

vários tipos de desenhos metodológicos realizados em diferentes culturas (Heppner et al., 1991).

Os processos de tomada de decisão de carreira têm sido conceptualizados como um aspecto específico da resolução de problemas (Holland & Holland, 1977). Estas conceptualizações sugerem que a resolução de problemas esteja relacionada com o planeamento de carreira e os processos de tomada de decisão (Heppner et al., 1991). Na verdade nas últimas duas décadas, pelo menos uma dezena de estudos tem analisado o papel da resolução de problemas no comportamento vocacional e no desenvolvimento de carreira. Os resultados apontam que a resolução de problemas se relaciona de forma esperada, com: a) a indecisão vocacional e stress (Henry 1999; Heppner, Cook, Strozier, & Heppner, 1991; Larson & Heppner, 1985; Larson, Toulouse, Ngumba, Fitzpatrick, & Heppner, 1994); b) a consistência da personalidade, tal como previsto na teoria de Holland (1973, 1985) (Miller, Karriker, & Pilgreen, 1984); c) a diferenciação de subtipos de estudantes indecisos (Larson, Heppner, Ham, & Dugan, 1988); d) os estilos de tomada de decisão, em que as estratégias racionais de tomada de decisão estão associadas com estratégias de confronto com os problemas vocacionais (Chartrand, Rose, Elliott, Marmarosh, & Caldwell, 1993; Phillips, Paziienza, & Ferrin, 1984); e) níveis elevados de conhecimento e de confiança no confronto com os problemas de carreira (McCracken & Weitzman, 1997) e f) menor *burnout* profissional (Elliott, Schewchuk, Hagglund, Rybarczyk, & Harkens, 1996).

Philips e colaboradores (1984) examinaram o processo subjacente à resolução de problemas e à tomada de decisão de carreira e verificaram que: a) os indivíduos que aplicam estratégias de tomada de decisão racionais são os que provavelmente confrontam os problemas; b) os que se apoiam em estratégias de tomada de decisão dependentes são os que provavelmente confrontam os problemas mas falta confiança na sua resolução e c) indivíduos que se apoiam em estratégias de tomada de decisão racionais e intuitivas têm confiança na resolução de problemas mas falta o auto-controlo. Chartrand e colaboradores (1993) descobriram que a tendência para o confronto de problemas estava relacionada com a tomada de decisão racional que é consistente com o estudo de Philips e tal. Estes investigadores verificaram ainda que a falta do auto-controlo se relacionava com a necessidade de mais informação quando existia confronto com a decisão de carreira.



No seu conjunto estes estudos demonstram que a resolução de problemas está relacionada com a forma como as pessoas se envolvem nas mais variadas actividades relacionadas com as questões de ordem vocacional.

#### **4.4. Avaliação da Resolução de Problemas (PSI) e *Coping***

A forma como as pessoas lidam com os seus problemas pessoais e processam a informação – como pensam, sentem e se comportam quando se confrontam com um problema real – é um processo complexo e dinâmico (Heppner & Hillerbrand, 1991).

Heppner, Witty e Dixon, (2004) referem 10 estudos que analisaram associações entre a avaliação de resolução de problemas e o *coping* centrado no problema ou na emoção. Os resultados sugeriram que a uma avaliação de resolução de problemas positiva corresponde um *coping* centrado no problema ou no confronto e tentativa de alteração da causa do problema gerador de stress (Corcoran, 1991; Heppner, Cook, et al., 1995; Heppner, Cooper, et al., 2001; Heppner et al., 1983; Larson et al., 1990; MacNair & Elliott, 1992; Neal, 1983; Reeder & Heppner, 1985; Ritchey, Cascaddon, & Morgan, 1984; Sabourin et al., 1990, citados por Heppner, Witty, & Dixon, 2004). Três destes estudos não encontraram associação entre avaliação da resolução de problemas e *coping* centrado nas emoções (Corcoran, 1991; Heppner et al., 1983; Reeder & Heppner, 1985), associações fracas (Neal, 1983), ou associações apenas com a dimensão controlo pessoal. Em síntese, estes resultados sugerem que o PSI está mais associado ao *coping* centrado nos problemas do que no *coping* centrado nas emoções.

Outros, quatro estudos sugerem que as duas dimensões do PSI, auto-confiança na resolução de problemas e estilo de confronto-evitamento, são as que mais contribuem para o *coping* centrado no problema, enquanto a falta de controlo pessoal, está associada a respostas de negação, de afastamento e ao *coping* centrado na emoção (Heppner, Cook et al., 1995; MacNair & Elliott, 1992; Ritchey et al., 1984; Sabourin et al., 1990, citados por Heppner, Witty, & Dixon, 2004).

Ainda de referir o estudo de Baumgardner e colaboradores (1986) que evidenciam a importância do papel das atribuições causais dos problemas e a ineficácia das estratégias de *coping*.

Assim, consistente com a teoria cognitiva transaccional de *coping* de Folkman e Lazarus, verificaram-se associações entre resultados positivos na avaliação de resolução de problemas (PSI) e o *coping* centrado no problema ou no confronto e tentativa em alterar a causa do problema gerador de *stress*. É ainda de referir que a confiança na resolução de problemas e o estilo de confronto-evitamento, parecem ser as dimensões que mais contribuem para o *coping* centrado no problema enquanto a dimensão, controlo pessoal, parece estar mais associada ao *coping* centrado na emoção.

### **Intervenções**

O treino de resolução de problemas tem sido visto como uma área de intervenção terapêutica bastante promissora. Utilizando a resolução de problemas sociais, bem como teorias cognitivo-comportamentais, vários investigadores têm verificado de forma consistente que o treino de resolução de problemas tem resultado em mudanças positivas na avaliação de resolução de problemas (Grant, 1999; Heppner et al., 1988; Heppner & Peterson, 1982; Nezu, 1986; Nezu & Perri, 1989, citados por Heppner, Witty & Dixon, 2004). A investigação de Nezu (1986) verificou que o treino na resolução de problemas resultou num aumento substancial na avaliação da resolução de problemas e ao mesmo tempo numa diminuição na sintomatologia depressiva. Outros estudos verificaram que a psicoterapia individual (Heppner, Cooper, et al., 2001) e aconselhamento de carreira, para além de outros tipos de intervenção específicos (Chynoweth, Blankinship, & Parker, 1986), também resultaram em mudanças positivas ao nível da resolução de problemas.

Em suma, vários estudos concluíram que intervenções psicológicas diversificadas, desde cursos gerais de motivação a treinos específicos de resolução de problemas contribuem para mudanças positivas na avaliação da resolução de problemas. Concluíram ainda que os resultados do treino da resolução de problemas são influenciados pelos níveis iniciais da resolução de problemas dos participantes. (Heppner et al., 1988; Heppner, Cooper, et al., 2001; Heppner & Reeder, 1984, citados por Heppner, Witty, & Dixon, 2004).

## **PARTE II**

# **ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGIA**

#### **1. Delimitação do problema, objectivos e hipóteses de investigação**

##### **1.1. Delimitação do problema**

Sendo psicóloga a exercer funções numa escola básica do 2º e 3º ciclos e tendo constatado que alguns alunos que apresentavam maior indecisão vocacional, também apresentavam dificuldades ao nível da resolução de problemas (tendência para adiar e/ou evitá-los associada a falta de confiança na sua resolução), fiquei curiosa sobre esta aparente relação, e quis tentar dar-lhe resposta. Assim surgiu a temática da presente investigação.

No capítulo anterior tivemos oportunidade de referir vários estudos que se debruçaram sobre a (in)decisão vocacional, como um aspecto específico da resolução de problemas, mas nenhum em Portugal. Por outro lado, o PSI, instrumento largamente utilizado noutros países (tanto no âmbito da investigação como da intervenção no domínio da psicologia vocacional, em geral, e no processo de decisão vocacional em especial), não se encontrava disponível, dado que não existia a sua adaptação para a população Portuguesa. Pretende-se desta forma tornar disponível um instrumento que consideramos de grande utilidade para investigações e intervenções futuras sobre esta área do conhecimento. Outro objectivo será contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre a relação entre estes dois constructos, que permita verificar a pertinência da inclusão de programas de intervenção dirigidos à promoção de estilos de resolução de problemas adequados (nomeadamente confiança na capacidade de resolução de problemas, confronto/evitamento e controlo pessoal) no âmbito da intervenção vocacional. Gostaríamos de recordar que programas deste tipo têm sido utilizados essencialmente em contexto de psicologia clínica.

A maioria das variáveis (vocacionais, de personalidade e sociodemográficas), utilizadas na presente investigação, foram escolhidas em função dos resultados de

diversas investigações anteriormente referenciadas e que as associam aos estilos de resolução de problemas. Concretamente referimo-nos à ansiedade, auto estima, *locus* de controlo, identidade vocacional, indecisão generalizada, género e ano de escolaridade. Relativamente às variáveis, reprovações escolares, e habilitações escolares dos pais, desconhecemos qualquer estudo efectuado que as tenha incluído.

Para concretizar a presente investigação, elaboraram-se os objectivos e as hipóteses de investigação que apresentamos de seguida.

## **1.2. Objectivos**

Os objectivos do presente estudo são:

- 1- Adaptar e validar o IRP (Inventário de Resolução de Problemas);
- 2- Analisar os determinantes pessoais e sociodemográficos da resolução de problemas;
- 3- Analisar os determinantes pessoais e sociodemográficos da certeza vocacional;
- 4- Analisar as relações entre (in)decisão e identidade vocacional e a resolução de problemas.
- 5- Determinar os melhores preditores da certeza vocacional e das diferentes dimensões da resolução de problemas.

## **1.3. Hipóteses de investigação**

A operacionalização dos objectivos, atrás expostos, deram origem às hipóteses de investigação do presente estudo, que passamos a apresentar:

H1 – Existem diferenças significativas nas dimensões vocacionais e da personalidade em função do género e ano de escolaridade;

- H2 – Existem diferenças significativas nas dimensões vocacionais e da personalidade em função da existência de reprovações;
- H3 – Existem associações negativas, estatisticamente significativas, entre as dimensões do Inventário de Resolução de Problemas (confiança na resolução de problemas, confronto/evitamento e controlo pessoal) e a certeza e identidade vocacional;
- H4 – Existem associações positivas, estatisticamente significativas, entre as dimensões do Inventário de Resolução de Problemas (confiança na resolução de problemas, confronto/evitamento e controlo pessoal) e a indecisão generalizada;
- H5 – Existe uma relação positiva, estatisticamente positiva, entre indecisão e ansiedade;
- H6 – A identidade vocacional é melhor predictor da certeza vocacional do que as variáveis da personalidade (auto-estima, resolução de problemas e ansiedade) e sociodemográficas;
- H7 – As dimensões da personalidade (auto-estima, ansiedade traço e indecisão generalizada) são melhores predictores da resolução de problemas do que as variáveis sociodemográficas.

## **2. Amostra**

### **2.1. Constituição**

Para a constituição da amostra seleccionamos um conjunto de alunos do ensino básico a frequentar o 9º ano, e do ensino secundário a frequentar o 11º ano. Estes alunos frequentavam escolas do ensino público e privado da região centro. Optámos por alunos do 9º ano dado que é um ano de escolaridade por excelência relativamente à problemática da decisão vocacional. Com efeito o sistema educativo português obriga, todos os alunos no final do ano 9º ano de escolaridade a efectuar uma opção vocacional, com implicações significativas nos respectivos projectos educativos/profissionais futuros. A indecisão vocacional, em particular a do adolescente e do jovem adulto, a partir da abordagem desenvolvimentista, foi considerada uma situação normativa

(Baird, 1969; Dosnon, 1996; Ferreira & Santos, 1998; Taveira, 2000). Assim é compreensível a existência de uma percentagem significativa de alunos que não se sentem preparados para efectuar a sua decisão vocacional. A pressão de confronto com uma decisão vocacional numa idade tão precoce, é percebida por vários alunos e famílias como uma ameaça e é vivenciada como stressante. Este momento escolar, e estágio de desenvolvimento – adolescência - é rico em encontrar alunos indecisos e alunos indecisos com dificuldades em lidar com essa indecisão, como aspecto específico da resolução de problemas.

O ensino secundário é outro momento escolar onde se espera que o estudante especifique a sua decisão vocacional no sentido de efectuar a opção sobre a área a que vai dedicar a continuação dos estudos superiores, ou a profissão que vai desempenhar no mundo do trabalho. Constitui outro momento que exige ao estudante uma série de competências ao nível vocacional, como área específica da resolução de problemas.

## 2.2. Caracterização

### Género e ano de escolaridade frequentado

A amostra de alunos do presente estudo foi constituída por 354 estudantes, sendo 44.1% do género masculino e 55.9% do género feminino. Destes alunos, 265 estavam a frequentar o 9º ano e 89 a frequentar o 11º ano (Quadro 1).

Quadro 1

#### Distribuição dos alunos em função do sexo e do ano de escolaridade

Sexo	9º ano	11º ano	Total	%
Masculino	125	31	156	44.1
Feminino	140	58	198	55.9
Total	265	89	354	100.0

### **Ensino Público vs Privado**

Os alunos eram oriundos de escolas públicas e privadas, nomeadamente 69.7 do ensino público e 30.3% do ensino privado (Quadro 2).

**Quadro 2**

#### **Distribuição dos alunos em função do tipo de ensino (público vs privado)**

<b>Tipo de Ensino</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Público	239	69.7
Privado	104	30.3
Total	343	100.0

### **Reprovações no percurso escolar**

Outro critério que se utilizou na caracterização da amostra foi a existência de reprovações ao longo do percurso escolar e o respectivo número. Pudemos verificar que 25.6% tinham reprovações e 74.4% não apresentava nenhuma (Quadro 3). Mais especificamente verificamos que 16.9% apresentavam uma reprovação, 7.3% apresentavam duas reprovações e 1.1% apresentava duas ou mais reprovações (Quadro 4).

**Quadro 3**

#### **Distribuição dos alunos em função de ter ou não reprovações**

<b>Reprovações</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	91	25.6
Não	264	74.4
Total	355	100.0

**Quadro 4**

#### **Distribuição dos alunos em função do número de reprovações**

<b>Reprovações</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nenhuma	264	74.6
1	60	16.9
2	26	7.3
3 ou mais reprovações	4	1.1
Total	354	100.0



### Habilitação escolar do pai e da mãe

A amostra foi ainda caracterizada relativamente às habilitações escolares do pai e da mãe. Neste âmbito constatámos que os pais (mãe e pai) da maioria dos alunos não tinham o 9º ano de escolaridade (Quadros 5 e 6).

**Quadro 5**

#### Distribuição dos alunos em função das habilitações do pai

Habilitações do pai	Frequência	%
4º ano	121	34.7
6º ano	92	26.4
9º ano	63	18.1
12º ano	45	12.9
Ensino médio	8	2.3
Ensino Sup. Polit	3	.9
Ensino Sup. Univ	17	4.9
Total	349	100.0

**Quadro 6**

#### Distribuição dos alunos em função das habilitações da mãe

Habilitações da mãe	Frequência	%
4º ano	116	33.1
6º ano	93	26.6
9º ano	63	18.0
12º ano	38	10.9
Ensino médio	7	2.0
Ensino Sup. Polit	2	.6
Ensino Sup. Univ	31	8.9
Total	350	100.0

### **3. Instrumentos**

Os instrumentos utilizados neste estudo, foram os seguintes: ficha de caracterização; a *Escala de Indecisão (Indecisiveness Scale, IS; Frost & Shows, 1993)*; a *Escala de Auto-estima de Rosenberg (Rosenberg Self-esteem Scale, RSES; Rosenberg, 1965)*; a *Escala de Identidade Vocacional (My Vocational Situation, MVS; Holland, Daiger & Power, 1980)*; a *Escala de Ansiedade Traço (Trait Scale do State-Trait Anxiety Inventory; Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983)*; a *Escala de Certeza Vocacional (ECV; Santos, 1997)*; a *Escala de Locus de Controlo Interno e Externo (Internal-external Locus of Control Scale, IE; Rotter, 1966)*; e o *Inventário de Resolução de Problemas (Problem Solving Inventory, PSI; Heppner, 1988)*.

#### **3.1. Ficha de caracterização**

A ficha de caracterização utilizada neste estudo (vide anexo 1) foi elaborada para o efeito e permitiu a recolha de informações relativas a variáveis sociodemográficas, nomeadamente o género, a idade, o ano de escolaridade e a escola frequentada. Permitiu ainda ter acesso a informações relativas ao estatuto socioeconómico e académico dos pais e ao sucesso do aluno ao longo do seu percurso escolar.

#### **3.2. Escala de Indecisão (IS)**

A *Escala de Indecisão (IS; Indecisiveness Scale, IS; Frost & Shows, 1993)* foi utilizada para avaliar a indecisão generalizada. É um instrumento constituído por 15 itens, utiliza uma escala tipo Likert de 5 pontos (1- discordo fortemente, 5- concordo fortemente) e os resultados mais elevados indicam indecisão generalizada mais evidente. Avalia a dificuldade em tomar decisões e um exemplo de um item é “*Não consigo realizar as minhas tarefas e obrigações a tempo porque não consigo decidir o que fazer em primeiro lugar*”. A consistência interna (alpha de Cronbach) da IS variou

entre 0.80 e 0.90 (Antony, 2001; Frost & Gross, 1993; Frost & Kyrios, 2003; Rassin & Muris, 2005; citados por Santos, 2005).

Neste estudo usámos a versão portuguesa da IS (Santos, 1997). Nesta versão (anexo 2), inicialmente adaptada com uma amostra de estudantes do ensino secundário, a consistência interna (alpha de Cronbach) foi de 0.78 e a consistência temporal, avaliada com o recurso ao coeficiente de correlação teste-reteste num intervalo de duas semanas foi de 0.85.

### **3.3. Escala de Auto-estima de Rosenberg (RSES)**

Com o objectivo de avaliar a auto-estima recorremos à *Escala de Auto-estima de Rosenberg* (RSES; *Rosenberg Self-esteem Scale*; Rosenberg, 1965). Rosenberg define auto-estima como uma atitude positiva ou negativa relativamente ao *self* (Rosenberg, 1965). A RSES é constituída por 10 itens e, embora originalmente tenha sido construída como uma escala Guttman, na maioria dos casos os investigadores optam por um formato Likert, com quatro alternativas de resposta (concordo fortemente, concordo, discordo e discordo fortemente) e onde resultados mais elevados evidenciam níveis mais altos de auto-estima. Dos 10 itens, 5 são de orientação positiva (exemplo: Adopto uma atitude positiva para comigo) e 5 de orientação negativa (por exemplo: Gostaria de ter mais respeito por mim próprio). O facto de ser o instrumento de avaliação da auto-estima global mais utilizado ao nível da investigação psicológica, permitiu analisar de forma mais detalhada as suas características psicométricas. Assim, constatou-se que a RSES tem evidenciado bons níveis de consistência interna e de estabilidade temporal (ver Blascovich & Tomaka, 1991).

Neste estudo utilizamos a versão portuguesa (Santos e Maia, 2003) com uma amostra de estudantes do ensino secundário (anexo 3). A consistência interna (alpha de Cronbach) tem evidenciado valores próximos de 0.85 e a consistência temporal de 0.90. Tal como esperado, verificou-se que a auto-estima, avaliada pela RSES, evidenciou correlações com a satisfação com a vida e com indicadores do ajustamento psicológico avaliados com o inventário Clínico do Auto-conceito.

### **3.4. Escala de Identidade Vocacional (MVS)**

Recorremos à *Escala de Identidade Vocacional* (MVS; *My Vocational Situation*; Holland, Daiger & Power, 1980) para avaliar a identidade vocacional, concebida como percepção clara dos objectivos e características pessoais que facilita o processo de decisão vocacional. A MVS é constituída por 18 itens, apela a respostas verdadeiro – falso e o resultado final individual é obtido mediante a soma do número de respostas falsas. Um exemplo de um item é “Necessito de descobrir que tipo de carreira profissional deverei seguir”. Resultados mais elevados correspondem a níveis mais altos de identidade vocacional. A consistência interna (alpha de Cronbach) com valores entre 0.85 e 0.89 e a consistência temporal próxima de 0.75.

Investigações posteriores verificaram: que a identidade vocacional se encontrava positivamente associada ao estilo racional de decisão vocacional e negativamente associada aos estilos dependente e intuitivo (Leong & Morris, 1989); fortes correlações negativas entre a identidade vocacional e a indecisão vocacional, especialmente quando esta era avaliada pela Career Decision Scale (Osipow e tal., 1976); uma associação entre a identidade vocacional e o desenvolvimento vocacional, em particular com a cristalização da escolha vocacional.

Os indivíduos com resultados elevados na escala ”(...) são pessoas vocacionalmente maduras, com crenças construtivas sobre o processo de decisão vocacional; são competentes ao nível interpessoal; relativamente isentos de problemas psicológicos incapacitantes; conscienciosos, responsáveis e esperançosos; possuem um sentido claro de identidade; não desistem facilmente perante barreiras ou ambiguidades contextuais. Em contraste, indivíduos com baixos resultados sofrem de muitos problemas psicológicos, incluindo baixa auto-estima, neuroticismo, crenças destrutivas acerca do *self* e do processo de decisão vocacional, identidade difusa, dependência, desespero, evidenciando atitudes e capacidades pouco desenvolvidas de resolução de problemas” (Holland et al., 1993, p.8).

Neste estudo utilizámos a versão portuguesa da MVS (Santos & Ferreira, 2004) com uma amostra de estudantes do ensino secundário (anexo 4). A consistência interna (alpha de Cronbach) da escala foi de 0.78. Tal como esperado, a identidade vocacional evidenciou correlações nas direcções esperadas com a auto-estima e com o grau de certeza vocacional (Santos, 2005).

### **3.5. Escala de Ansiedade Traço (TS)**

Com o objectivo de avaliar a ansiedade utilizámos a *Escala de Ansiedade Traço* (Trait Scale (TS) do *State-Trait Anxiety Inventory*; Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983). Mais especificamente esta escala avalia “(...) diferenças inter-individuais na tendência para percepcionar situações stressantes como perigosas ou ameaçadoras e na inclinação para reagir a tais situações com elevações mais frequentes ou intensas do estado de ansiedade (...)”. A TS é constituída por 20 itens, usa uma escala Likert com quatro respostas alternativas (quase nunca, algumas vezes, frequentemente e quase sempre) e a resultados mais elevados correspondem níveis mais altos de ansiedade. Um exemplo de um item é “Muitas vezes sinto que não sou capaz”.

A consistência interna (alpha de Cronbach), calculada com amostras de estudantes do ensino secundário e superior, oscila entre 0.90 e 0.91 e a consistência temporal foi de 0.77.

Neste estudo utilizamos a versão portuguesa da escala (Santos 1997) (anexo 5). A consistência interna (alpha de Cronbach) variou entre 0.88 e 0.90 e a consistência temporal foi de 0.80.

### **3.6. Escala de Certeza Vocacional**

A *Escala de Certeza Vocacional* (Santos, 1997) foi usada para avaliar o nível de certeza vocacional (anexo 6). Este instrumento é constituído por 4 itens, utiliza uma escala tipo Likert de 6 pontos (1 = discordo inteiramente, 6 = concordo inteiramente) e os resultados mais elevados correspondem a um maior nível de certeza vocacional. Um exemplo de um item é “Já escolhi uma determinada opção profissional da qual não tenciono afastar-me”. A consistência interna (alpha de Cronbach) foi de 0.85.

### **3.7. Escala de Locus de Controlo Interno e Externo (IE)**

Com o objectivo de avaliar o *locus* de controlo utilizámos a *Escala de Locus de Controlo Interno e Externo* (IE; *Internal-external Locus of Control Scale*; Rotter, 1966). A IE é constituída por 29 questões, entre as quais 6 são de despiste e por essa razão não são contabilizadas para efeitos de apuramento dos resultados. A IE avalia

a externalidade, ou seja a percepção de que os acontecimentos não se encontram relacionados com o comportamento do indivíduo e, como tal, fora do controlo pessoal. Resultados mais elevados correspondem a um maior grau de externalidade. A variância interna varia entre 0.60 e 0.83 e a consistência temporal de 0.68 (Marsh & Richards, 1987).

Neste estudo usámos a versão portuguesa da IE (Barros, Barros & Neto, 1989) com uma amostra de jovens universitários e adultos (anexo 7). A consistência interna (método *split-half*) foi de 0.70

### **3.8. Inventário de Resolução de Problemas (IRP)**

O *Inventário de Resolução de Problemas (IRP)* (PSI; *Problem Solving Inventory*; Heppner, 1988) avalia a auto-percepção da capacidade de resolução de problemas assim como comportamentos e atitudes associados aos estilos de resolução de problemas (Heppner, 1988; Heppner & Baker, 1997). O inventário não avalia as competências de resolução de problemas mas sim a auto-percepção, crença da resolução de problemas e estilo. O PSI consiste em 35 itens, incluindo três itens de despiste, com uma escala tipo *Likert* em seis pontos (1- concordo totalmente a 6- discordo totalmente). As instruções definem problemas pessoais que muita gente experiênciava, tais como depressão, incapacidade de estar longe dos amigos etc. A análise factorial do PSI (Heppner & Peterson, 1982) sugeriu três factores: Confiança na resolução dos problemas (11 itens), estilo de confronto-evitamento (16 itens) e controlo pessoal (5 itens). Cada factor traduz a avaliação de uma dimensão específica do estilo de resolução de problemas e o resultado total reflecte uma avaliação individual geral do estilo de resolução de problemas. Resultados baixos em cada factor e desta forma no resultado total, são considerados, geralmente, como mais funcionais. Algumas excepções são referidas por (Heppner, Witty, & Dixon, 2004) quando se referem à eficácia da resolução de problemas.

O resultado total da PSI apresenta uma consistência interna (alpha de Cronbach) de 0.80, os dois primeiros factores (Confiança na resolução de problemas e dimensão de confronto-evitamento) uma consistência interna de 0.80 e o terceiro factor (Controlo pessoal) de 0.70 (Heppner & Wang, 2003). Relativamente à consistência temporal, o resultado total da PSI apresenta um valor de 0.80, com um intervalo de duas

semanas, 0.81 em um intervalo de três semanas assim como de 4 meses e 0.60 com um intervalo superior a 2 anos (Heppner & Wang, 2003).

Confiança na resolução de problemas é definida pela segurança, crença e confiança na sua capacidade para lidar com um número muito diversificado de problemas; resultados baixos nesta dimensão reflectem altos níveis de confiança na resolução de problemas

A dimensão de confronto-evitamento refere-se à capacidade geral para confrontar ou evitar diferentes actividades relacionadas com a resolução de problemas; resultados baixos estão associados a um estilo de confronto em vez de evitamento na resolução de problemas.

Controlo pessoal é definido pela crença que o indivíduo tem de controlo das suas emoções e comportamentos durante a resolução de problemas; resultados baixos, indicam uma percepção mais positiva de controlo pessoal na resolução de problemas.

#### **4. Procedimentos**

Os instrumentos seleccionados para este estudo foram aplicados em contexto escolar, em escolas básicas e secundárias em tempos lectivos cedidos para o efeito. Foram dadas algumas instruções sobre a ficha de caracterização e foi explicitado que as instruções dos instrumentos de avaliação psicológica se encontravam indicadas nas respectivas folhas de resposta.

## CAPÍTULO 5

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 1. Análise psicométrica dos instrumentos

##### 1.1. Escala de Indecisão

Relativamente à escala de indecisão podemos analisar, através do Quadro 7, as médias, os desvios-padrão, as correlações item-total e alfas corrigidos para os 15 itens que compõem a escala de Indecisão Generalizada. As médias oscilam entre um valor mínimo de 2.50 para o item 4 (Tenho dificuldade em planear o que fazer nos meus tempos livres) e o valor máximo de 4.49 para o item 11 (Frequentemente preocupo-me com a possibilidade de fazer uma má escolha). As correlações item-total oscilam entre .04 (item 10; Fico ansioso(a) quando estou a tomar decisões) e .44 (item 12; Depois de ter escolhido ou decidido alguma coisa, acredito, frequentemente, que fiz uma má escolha ou tomei uma má decisão). Apesar do item 10 apresentar um valor de correlação baixo com o total dos outros itens da escala optámos por não excluí-lo do estudo, atendendo a que em estudos anteriores não houve indicações deste item apresentar características psicométricas pouco satisfatórias. É igualmente de referir a correlação item-total baixa para o item 9 (Depois de tomar uma decisão não me preocupo mais com ela), apresentando um valor de .10. O valor de alfa de Cronbach para os 15 itens que compõem a Escala de Indecisão foi de .66. No caso de se ter eliminado os dois itens (9 e 10) que apresentaram valores de correlação pouco satisfatórios o valor de alfa passaria para .70. Na adaptação da versão portuguesa Santos (1997) obteve um valor de 0.78, numa amostra de estudantes do ensino secundário.



### Quadro 7

Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Indecisão

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
1	2.68	1.28	.27	.65
2	3.09	1.21	.30	.65
3	4.14	1.21	.26	.65
4	2.50	1.45	.27	.65
5	4.40	1.32	.26	.65
6	3.19	1.23	.37	.63
7	2.68	1.54	.26	.65
8	3.71	1.32	.35	.64
9	4.42	1.26	.10	.67
10	3.86	1.37	.04	.68
11	4.49	1.30	.22	.66
12	2.80	1.20	.44	.63
13	2.45	1.26	.32	.64
14	2.50	1.19	.34	.64
15	2.83	1.25	.41	.63

No Quadro 8 apresentam-se os resultados da análise factorial em componentes principais com rotação *varimax*. A estrutura que melhor se adequou aos dados foi a de 3 factores, explicando 43.3% da variância. Estes resultados sugerem a multidimensionalidade da Escala de Indecisão, indo ao encontro de outros estudos realizados em diferentes países (Patalano & Wengrovitz, 2006). É interessante notar que, no presente estudo, a maioria dos itens saturam nos mesmos factores indicados por Patalano e Wengrovitz (2006), numa investigação conduzida na China.

## Quadro 8

### Estrutura factorial da Escala de Indecisão

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
14	<b>.75</b>		
13	<b>.65</b>		
15	<b>.64</b>		
12	<b>.64</b>		
4	<b>.57</b>		
1	<b>.46</b>		
7	<b>.41</b>		
3		<b>.68</b>	
8		<b>.66</b>	
2		<b>.61</b>	
5		<b>.59</b>	
6		<b>.54</b>	
10			<b>.74</b>
11			<b>.72</b>
9			<b>.42</b>
Eigen values	2.952	1.993	1.549
% da Variância	19.68	13.29	10.33

### 1.2. Inventário de Resolução de Problemas

Relativamente à Subescala de Confiança na Resolução de Problemas do IRP podemos analisar, através do Quadro 9, médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigido. As médias oscilam entre um valor mínimo de 2.08 para o item 24 (Quando enfrento uma situação nova, acredito que consigo resolver os problemas que poderão surgir) e o valor máximo de 3.77 para o item 34 (Quando confrontado com um problema não tenho a certeza de ser capaz de resolver a situação). As correlações item-total variam entre .21 (item 33; Após tomar uma decisão o resultado final é normalmente semelhante ao que tinha antecipado) e .65 (item 27; Confio na minha

capacidade de resolver problemas novos e difíceis). O valor de alfa de Cronbach para o conjunto dos itens que compõem a Subescala de Confiança na Resolução de Problemas do IRP foi de .78. Este valor é idêntico ao encontrado noutras investigações que envolveram países e culturas diferentes e que foi de 0.80. (Heppner & Wang, 2003).

### Quadro 9

#### Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Subescala de Confiança na Resolução de Problemas do IRP

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
5	2.52	1.01	.49	.76
10	2.86	1.05	.47	.76
11	3.37	1.29	.24	.79
12	2.47	.95	.37	.77
19	3.20	1.14	.52	.75
23	2.48	.99	.58	.75
24	2.08	1.03	.59	.74
27	2.71	1.07	.65	.74
33	3.01	1.00	.21	.78
34	3.77	1.24	.37	.77
35	2.21	.92	.33	.77

Relativamente à Subescala de Confronto/Evitamento do IRP podemos analisar, através do Quadro 10, médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigido. As médias oscilam entre um valor mínimo de 1.93 para o item 1 (Quando a solução para um problema falhou analiso porque não resultou) e o valor máximo de 3.79 para o item 2 (Quando sou confrontado com um problema complexo, não perco tempo a desenvolver uma estratégia para recolher informação que poderia ajudar a definir a natureza do problema). As correlações item-total variam entre .10 (item 2; Quando sou confrontado com um problema complexo, não perco tempo a desenvolver uma estratégia para recolher informação que poderia ajudar a definir a natureza do problema) e .53 (item 16; Quando confrontado com um problema paro para pensar nele

antes de decidir o próximo passo). O valor de alfa de Cronbach para o conjunto dos itens que compõem a Subescala de Confronto/Evitamento do IRP foi de .77. Também este valor é idêntico ao encontrado por Heppner e Wang (2003) em diferentes investigações que envolveram países e culturas muito diversificadas, revelando um valor médio de .80.

#### Quadro 10

**Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Subescala de Confronto/Evitamento do IRP**

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
1	1.93	.93	.50	,75
2	3.79	1.47	.10	,79
4	2.82	1.43	.38	,76
6	2.66	1.06	.38	,76
7	2.44	1.16	.35	,76
8	2,38	.984	.46	,75
13	3.26	1.51	.41	,75
15	3.49	1.34	.33	,76
16	2.34	1.09	.53	,75
17	3.10	1.43	.46	,75
18	2.53	1.12	.47	,75
20	2.63	.97	.36	,76
21	3.53	1.15	.22	,77
28	2.99	1.05	.14	,77
30	3.18	1.25	.45	,75
31	2.55	.93	.45	,75

Relativamente à Subescala de Controlo Pessoal do IRP podemos analisar, através do Quadro 11, médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigido. As médias oscilam entre um valor mínimo de 3.27 para o item 14 (Por vezes não paro para pensar na melhor forma de resolver os meus problemas, mas tento livrar-me deles) e o valor máximo de 4.24 para o item 32 (Há alturas em que a carga emotiva é tão grande

que já não consigo encontrar alternativas para a solução do problema). As correlações item-total variam entre .29 (item 32) e .48 (item 26; Faço julgamentos precipitados e mais tarde arrependo-me). O valor de alfa de Cronbach para o conjunto dos itens que compõem a Subescala de Controlo Pessoal do IRP foi de .84, valor superior ao encontrado por Heppner e Wang em várias investigações, que foi de .70.

### Quadro 11

#### Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Subescala de Controlo Pessoal do IRP

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
3	4.01	1.36	.38	.59
14	3.27	1.50	.45	.57
25	3.75	1.16	.40	.58
26	3.43	1.40	.48	.54
32	4.24	1.34	.29	.63

No Quadro 12 apresentam-se os resultados da análise factorial em componentes principais com rotação *varimax*. A estrutura que melhor se adequou aos dados foi a de 3 factores, explicando 38.3% da variância. Estes resultados confirmam a multidimensionalidade do Inventário da Resolução de Problemas, nomeadamente, a presença dos três factores ou dimensões (confiança na resolução de problemas, confronto/evitamento e controlo pessoal). É interessante notar que, no presente estudo, a maioria dos itens saturam nos mesmos factores indicados por Heppner (1988).

**Quadro 12****Estrutura factorial do Inventário de Resolução de Problemas (IRP)**

<b>Itens</b>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>
27	.75		
19	.74		
24	.70		
23	.60		
10	.55		
5	.54		
20	.49		
28	.43		
12	.43		
3	.43		
33	.40		
16		.73	
8		.71	
18		.62	
7		.60	
6		.56	
1		.56	
35		.54	
31		.51	
4		.45	
14			.70
17			.63
26			.62
34			.59
13			.55
30			.55
21			.53
25			.51
11			.47
15			.45
32			.41
2			.27
Eigen values	6.143	3.226	2.866
% da Variância	19.2	10.08	8.96

### 1.3. Escala de Identidade Vocacional (MVS)

Relativamente à Escala de Identidade Vocacional podemos analisar, através do Quadro 13, médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigido. As médias oscilam entre um valor mínimo de .21 para o item 2 (Preocupa-me que os meus interesses actuais possam vir a alterar-se ao longo dos anos) e o valor máximo de .65 para os itens 4, 17 e 18 (Desconheço quais são os meus pontos mais fortes e mais fracos; Sei, há menos de um ano, a profissão que quero seguir; Não compreendo como algumas pessoas podem estar tão certas sobre aquilo que querem fazer na vida, respectivamente).

**Quadro 13**

**Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Identidade Vocacional**

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
1	.32	.47	.34	.81
2	.21	.40	.32	.81
3	.39	.50	.55	.80
4	.65	.48	.30	.81
5	.51	.50	.38	.81
6	.42	.49	.50	.80
7	.39	.50	.58	.80
8	.46	.50	.55	.80
9	.45	.50	.63	.79
10	.42	.50	.48	.80
11	.53	.50	.32	.81
12	.81	.40	.32	.81
13	.59	.49	.49	.80
14	.39	.49	.45	.81
15	.55	.50	.27	.82
16	.53	.50	.44	.81
17	.65	.48	-.08	.83
18	.65	.56	.39	.81

As correlações item-total para Escala de Identidade Vocacional (MVS) variam entre .08 (item 17) e .63 (item 9; Sinto-me confuso(a) acerca do problema de escolher uma carreira profissional). O valor de alfa de Cronbach para o conjunto dos itens que compõem a Escala de Identidade Vocacional foi de .82. Este valor é idêntico ao encontrado noutras investigações, que variaram entre 0.78 e 0.89 (Graef, et al., 1985; Nicholas & Pretorius, 1994; Vidal-Brown & Thompson, 2001).

No Quadro 14 apresentam-se os resultados da análise factorial em componentes principais com rotação *varimax*. A estrutura que melhor se adequou aos dados foi a de 2 factores, explicando 34.4% da variância. Estes resultados sugerem a multidimensionalidade da Escala de Identidade Vocacional, indo ao encontro de outros estudos que sugerem que esta escala não avalia a identidade vocacional em sentido estrito, mas abarca uma dimensão mais lata do funcionamento psicológico (Holland et al., 1993).

**Quadro 14**

**Estrutura factorial da Escala de Identidade Vocacional (MVS)**

<b>Itens</b>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>
9	<b>.77</b>	
7	<b>.70</b>	
3	<b>.70</b>	
10	<b>.61</b>	
8	<b>.60</b>	
14	<b>.59</b>	
6	<b>.59</b>	
13	<b>.43</b>	
11	.31	
2	.29	
15		<b>.61</b>
18		<b>.52</b>
4		<b>.49</b>
17		<b>.49</b>
5		<b>.42</b>
16		<b>.41</b>
1		<b>.40</b>
12		.31
Eigen values	3.968	2.222
% da Variância	22.05	12.35



#### 1.4. Escala de Certeza Vocacional

Relativamente à Escala de Certeza Vocacional podemos analisar, através do Quadro 15, médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigido. As médias oscilam entre um valor mínimo de 4.03 para o item 3 (Tenho ideias muito claras quanto ao que pretendo que seja a minha vida profissional) e o valor máximo de 4.58 para o item 1 (Já determinei uma área profissional na qual gostaria de trabalhar - por exemplo, saúde, artes, tecnologia, administração, educação, etc.). As correlações item-total variam entre .60 (item 1) e .75 (item 2; Já me decidi por uma profissão que gostaria de desempenhar - por exemplo, engenheiro electrotécnico, enfermeiro, vendedor, economista, etc.). O valor de alfa de Cronbach para o conjunto dos itens que compõem a Escala de Certeza Vocacional foi de .85, que coincidiu com o valor encontrado por Santos (2007).

**Quadro 15**

**Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Certeza Vocacional**

<b>Itens</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Correlação item-total</b>	<b>Alfa corrigido</b>
1	4.58	1.52	.60	.85
2	4.07	1.57	.75	.79
3	4.03	1.48	.73	.80
4	4.13	1.50	.69	.81

No Quadro 16 apresentam-se os resultados da análise factorial em componentes principais com rotação *varimax*. A estrutura que melhor se adequou aos dados foi a unifactorial, explicando 69.48% da variância. Estes resultados confirmam a unidimensionalidade da Escala de Certeza Vocacional, indo ao encontro do estudo de Santos (2007).

## Quadro 16

### Estrutura factorial da Escala de Certeza Vocacional

Itens	Factor 1
2	.87
3	.86
4	.83
1	.76
Eigen values	2.779
% da Variância	69.48

### 1.5. Escala de Auto-Estima de Rosenberg

Relativamente à Escala Auto-estima de Rosenberg podemos analisar, através do Quadro 17, médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigido. As médias oscilam entre um valor mínimo de 2.66 para o item 2 (Por vezes penso que não sou bom/boa em nada) e o valor máximo de 3.20 para o item 3 (Sinto que tenho algumas qualidades). As correlações item-total variam entre .39 (item 8; Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a)) e .72 (item 9; Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um(a) falhado(a)). O valor de alfa de Cronbach para o conjunto dos itens que compõem a Escala Auto-estima de Rosenberg foi de .85, coincidindo com o valor encontrado por Santos e Maia (2003), aquando da sua adaptação, onde utilizaram uma amostra de estudantes do ensino secundário.

No Quadro 18 apresentam-se os resultados da análise factorial em componentes principais com rotação *varimax*. A estrutura que melhor se adequou aos dados foi a de 2 factores, explicando 56.02% da variância. Estes resultados sugerem a multidimensionalidade da Escala de Auto-estima de Rosenberg. Santos e Maia realizaram uma análise factorial confirmatória que indicou que a RSES avalia um único factor, mas a unidimensionalidade ou multidimensionalidade do constructo avaliado pela RSES tem originado grande controvérsia, nas últimas décadas. Na opinião de Santos e Maia (2003) são as variâncias residuais dos itens de orientação positiva e negativa que influenciam os índices de ajustamento dos vários modelos testados.

### Quadro 17

Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Auto-Estima de Rosenberg

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
1	3.03	.65	.49	.84
2	2.66	.86	.59	.84
3	3.20	.50	.42	.85
4	2.99	.63	.54	.84
5	2.79	.81	.62	.83
6	2.88	.87	.71	.82
7	2.96	.60	.50	.84
8	2.39	.86	.39	.86
9	3.12	.81	.72	.82
10	3.03	.68	.60	.83

### Quadro 18

Estrutura factorial da Escala de Auto-estima de Rosenberg

Itens	Factor 1	Factor 2
8	<b>.77</b>	
9	<b>.73</b>	
6	<b>.69</b>	
2	<b>.68</b>	
5	<b>.67</b>	
3		<b>.72</b>
7		<b>.72</b>
4		<b>.70</b>
10		<b>.65</b>
1		<b>.56</b>
Eigen values	2.823	2.779
% da Variância	28.23	27.79

## 1.6. Escala de Ansiedade Traço (STAI – Forma Y-2)

Relativamente à Escala Ansiedade (STAI – Forma Y-2) podemos analisar, através do Quadro 19, médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigido. As médias oscilam entre um valor mínimo de 1.49 para o item 25 (Sinto-me um falhado) e o valor máximo de 2.68 para o item 34 (Tomo decisões com facilidade). As correlações item-total variam entre .243 (item 29; Preocupo-me demais com coisas que na realidade não têm importância) e .686 (item 30; Sou feliz).

### Quadro 19

**Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Ansiedade (STAI – Forma Y-2)**

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
21	1.99	,806	.68	.87
22	2.11	,758	.45	.88
23	2.30	,806	.56	.87
24	2.30	,928	.43	.88
25	1.49	,737	.55	.87
26	2.19	,890	.62	.87
27	2.41	,895	.42	.88
28	1.87	,687	.48	.88
29	2.19	,754	.24	.88
30	1.79	,844	.69	.87
31	1.98	,787	.53	.88
32	2.07	1,453	.33	.89
33	2.31	,896	.68	.87
34	2.68	,744	.26	.88
35	2.07	,761	.55	.87
36	1.89	,831	.64	.87
37	2.09	,754	.37	.88
38	2.00	,789	.55	.87
39	2.15	,811	.59	.87
40	2.18	,731	.38	.88

O valor de alfa de Cronbach para o conjunto dos itens que compõem a Escala Ansiedade (STAI – Forma Y-2) foi de .88. Valor idêntico foi encontrado por Barnes, Harp e Jung (2002) que ao referirem-se a 51 investigações que utilizaram o STAI entre 1990 e 2000 indicaram um valor médio para os coeficientes alfa de Cronbach de 0.89.

No Quadro 20 apresentam-se os resultados da análise factorial em componentes principais com rotação *varimax*. A estrutura que melhor se adequou aos dados foi a de 3 factores, explicando 50.93% da variância. Estes resultados sugerem a multidimensionalidade da Escala de Ansiedade (STAI – Forma Y-2).

### Quadro 20

#### Estrutura factorial da Escala de Ansiedade (STAI – Forma Y-2)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
26	<b>.739</b>		
33	<b>.736</b>		
23	<b>.727</b>		
39	<b>.683</b>		
27	<b>.676</b>		
21	<b>.642</b>		
34	<b>.617</b>		
36	<b>.617</b>		
37		<b>.772</b>	
38		<b>.689</b>	
31		<b>.658</b>	
40		<b>.606</b>	
29		<b>.506</b>	
22		<b>.488</b>	
32		.312	
25			<b>.658</b>
30			<b>.603</b>
28			<b>.589</b>
24			<b>.541</b>
35			<b>.505</b>
Eigen values	4.308	3.056	2.822
% da Variância	21.54	15.28	14.11

### 1.7. Escala de *Locus* de Controlo Interno e Externo

No Quadro 21 apresentamos as médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigido para os itens da Escala de *Locus* de Controlo Interno e Externo. As médias oscilam entre um valor mínimo de .15 para os itens 15 e 16 e o valor máximo de .78 para o item 3. As correlações item-total variam entre .04 (item 21) e .28 (item 13). O valor de alfa de Cronbach foi de .46. Considerando este valor pouco satisfatório foi tomada a decisão de não usar os resultados desta escala nas análises que se seguem.

**Quadro 21**

**Média, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de I-E de Rotter**

<b>Itens</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Correlação item-total</b>	<b>Alfa corrigido</b>
2	.16	.37	.11	.48
3	.78	.41	.17	.47
4	.66	.47	.09	.48
5	.75	.43	.08	.48
6	.44	.50	.08	.48
7	.69	.63	.16	.47
9	.47	.50	.14	.47
10	.26	.44	.13	.47
11	.25	.44	.16	.47
12	.65	.48	.17	.47
13	.53	.50	.28	.45
15	.15	.35	.16	.47
16	.15	.36	.15	.47
17	.56	.50	.17	.47
18	.75	.43	.07	.48
20	.50	.50	.15	.47
21	.60	.49	.04	.49
22	.73	.45	.17	.47
23	.22	.42	.17	.47
25	.47	.50	.13	.48
26	.59	.49	.10	.48
28	.54	.50	.24	.46
29	.56	.50	.05	.49

## 2. Análise diferencial

No Quadro 22 apresentam-se as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) relativas aos instrumentos utilizados na presente investigação para a amostra total. Com o objectivo de testar as hipóteses 1 e 2, recorreu-se a uma análise de variância (género x ano de escolaridade).

**Quadro 22**

**Médias e desvios-padrão, em função do sexo e ano de escolaridade e para a amostra total**

Escalas	Sexo Masculino				Sexo Feminino				Total	
	9º ano		11º ano		9º ano		11º ano		M	DP
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
<b>IG</b>	47.81	7.43	49.45	8.12	51.38	8.22	50.14	8.03	49.75	8.14
<b>IRP</b>	106.1	13.72	104.4	14.39	105.4	16.23	104.2	14.99	105.3	14.95
<b>IRP-C</b>	30.66	6.12	30.28	6.25	31.79	6.98	31.89	6.59	31.28	6.56
<b>IRP-C/A</b>	47.43	7.77	45.97	9.62	44.98	9.59	43.15	9.55	45.59	9.09
<b>IRP-PC</b>	18.37	3.54	17.23	4.68	19.07	4.77	19.16	4.51	18.68	4.34
<b>MVS</b>	9.43	4.62	8.20	3.25	8.92	4.21	8.26	4.43	8.92	4.33
<b>ECV</b>	17.17	4.74	16.23	4.88	16.64	5.41	16.79	5.12	16.82	5.07
<b>AE</b>	29.61	4.12	30.55	5.10	28.36	5.20	28.47	4.98	29.01	4.84
<b>ANS</b>	39.83	8.50	40.64	12.10	43.89	9.83	43.89	9.83	42.02	9.38

Relativamente à variável género, só se encontraram diferenças estatisticamente significativas ao nível da dimensão confronto/evitamento da resolução de problemas ( $F = 200.782$ ;  $p = .045$ ) tendo os homens apresentado resultados mais elevados. Com efeito, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas ao nível da indecisão generalizada ( $F = 2.190$ ;  $p = .378$ ), da resolução de problemas total ( $F = 3.659$ ;  $p = .307$ ) da confiança na resolução de problemas ( $F = 31.994$ ;  $p = .111$ ), do controlo pessoal ( $F = 4.520$ ;  $p = .280$ ), da identidade vocacional ( $F = .628$ ;  $p = .573$ ), da

certeza vocacional ( $F = .001$ ;  $p = .977$ ), da auto-estima ( $F = 16.315$ ;  $p = .155$ ) e da ansiedade ( $F = 15.403$ ;  $p = .159$ ).

Quanto ao ano de escolaridade, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente a nenhuma variável estudada, nomeadamente resolução de problemas total ( $F = 30.823$ ;  $p = .113$ ), indecisão generalizada ( $F = .021$ ;  $p = .908$ ), confiança na resolução de problemas ( $F = .330$ ;  $p = .668$ ), confronto/evitamento ( $F = 79.108$ ;  $p = .071$ ), controlo pessoal ( $F = .720$ ;  $p = .552$ ), identidade ( $F = 11.126$ ;  $p = .185$ ), certeza vocacional ( $F = .525$ ;  $p = .601$ ), auto-estima ( $F = 1.627$ ;  $p = .423$ ) e ansiedade ( $F = .000$ ;  $p = .992$ ).

No que concerne a interacção género e ano de escolaridade também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação a nenhuma variável considerada no presente estudo: indecisão ( $F = 1.954$ ;  $p = .908$ ), resolução de problemas ( $F = .015$ ;  $p = .903$ ), confiança na resolução de problemas ( $F = .080$ ;  $p = .777$ ), confronto/evitamento ( $F = .024$ ;  $p = .877$ ), controlo pessoal ( $F = 1.210$ ;  $p = .272$ ), identidade vocacional ( $F = .258$ ;  $p = .612$ ), certeza vocacional ( $F = .714$ ;  $p = .399$ ), auto-estima ( $F = .450$ ;  $p = .503$ ), ansiedade ( $F = .449$ ;  $p = .503$ ).

O Quadro 23 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) relativas aos instrumentos utilizados no presente estudo e o valor de test t de Student, em função dos alunos terem ou não reprovações. Assim, no que concerne esta variável, reprovações, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas relativamente à indecisão generalizada ( $t = 3.351$ ;  $p = .001$ ), à resolução de problemas total ( $t = 2.227$ ;  $p = 0.027$ ), à confiança na resolução de problemas ( $t = 2.396$ ;  $p = .022$ ), ao confronto/evitamento ( $t = 2.344$ ;  $p = .020$ ), ao controlo pessoal ( $t = 3.118$ ;  $p = .002$ ) e auto-estima ( $t = -2.384$ ;  $p = .018$ ).

Em síntese, quando se compararam alunos que nunca tinham tido reprovações com alunos que apresentavam reprovações, verificamos que estes últimos, revelaram valores superiores na indecisão generalizada, nas três dimensões da resolução de problemas (resultados mais elevados traduzem estilos de resolução de problemas menos adequados) e valores significativamente inferiores na auto-estima.

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas ao nível da identidade vocacional ( $t = -1.218$ ;  $p = .224$ ), certeza vocacional ( $t = .705$ ;  $p = .481$ ) e da ansiedade ( $t = 1.257$ ;  $p = .210$ ).



### Quadro 23

Médias, desvios-padrão e teste t de Student, em função dos alunos terem ou não reprovações

Escala	Com reprovações		Sem reprovações		t	p
	M	DP	M	DP		
IG	52.20	8.61	48.89	7.80	3.351	.001
IRP	108.72	13.28	104.25	15.29	2.227	.027
IRP-C	32.69	6.32	30.82	6.58	2.396	.022
IRP-C/A	47.34	7.92	30.82	6.58	2.344	.020
IRP-PC	19.98	4.23	18.26	4.30	3.180	.002
MVS	8.42	4.68	9.08	4.19	-1.218	.224
ECV	17.14	4.67	16.70	5.20	.705	.481
AE	27.95	3.78	29.38	5.09	-2.384	.018
ANS	43.23	9.27	41.70	9.44	1.257	.210

### 3. Análise preditiva

Tendo em conta a área temática da presente investigação *Indecisão vocacional e Resolução de problemas*, começamos por verificar (Quadro 24), tal como previsto na 3ª hipótese, uma relação negativa entre as escalas de certeza vocacional e identidade vocacional e as três dimensões do inventário de resolução de problemas (confiança na resolução de problemas, confronto/evitamento e controlo pessoal), ou seja à medida que aumenta a certeza vocacional ou a identidade vocacional diminuem os resultados das três dimensões do IRP, o que significa, que aumenta a confiança na resolução de problemas, a tendência para confrontar os problemas e o controlo pessoal. Também como esperado na 4ª hipótese, constatamos que a escala de indecisão generalizada apresenta uma relação positiva com as três dimensões do IRP, ou seja, à medida que aumenta a indecisão generalizada, aumentam também os resultados das dimensões do IRP, o que significa, que menor é a confiança na resolução de problemas, menor tendência para confrontar os problemas (e maior tendência para os evitar) e menor controlo pessoal.

Verificamos ainda que a certeza vocacional apresenta uma relação positiva com a identidade vocacional, auto-estima e uma relação negativa com a indecisão

generalizada e ansiedade. Relativamente à identidade vocacional também constatamos o esperado, ou seja, uma relação positiva com a auto-estima e uma relação negativa com a indecisão generalizada e com a ansiedade. No que concerne a indecisão generalizada verificamos que apresenta uma relação positiva com a ansiedade e nº de reprovações e uma relação negativa com a auto-estima e certeza vocacional, já mencionada, e que vem confirmar os resultados de outros estudos descritos na literatura (Chartrand et al, 1990). O inventário de resolução de problemas apresenta ainda uma relação negativa com a auto-estima (apresentando-se, de acordo com o grau de significância, por ordem decrescente, a confiança na resolução de problemas, controlo pessoal e confronto-evitamento) e uma relação positiva com a ansiedade, mantendo-se a mesma ordem das dimensões, relativamente ao grau de significância dessa relação.

## Quadro 24

### Matriz de intercorrelações

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>1. Sexo</b>	1.00											
<b>2. Idade</b>	-,00	1.00										
<b>3. Ano</b>	,11*	,69**	1.00									
<b>4.Nº Rep</b>	-,10	,55**	-,02	1.00								
<b>5. IG</b>	,18**	,06	,01	,17**	1.00							
<b>6. IRP-C</b>	,10	,03	,01	,13*	,59**	1.00						
<b>7.IRP-CA</b>	-,15**	-,04	-,10	,11	,26**	,42**	1.00					
<b>8.IRP-CP</b>	,12*	,03	-,03	,18**	,43**	,36**	,39**	1.00				
<b>9.MVS</b>	-,05	-,10	-,09	-,07	-,45**	-,39**	,17**	-,30**	1.00			
<b>10.ECV</b>	-,03	,04	-,03	,07	-,23**	-,29**	-,18**	-,16**	,61**	1.00		
<b>11.AE</b>	-,15**	-,01	,02	-,13*	-,42**	-,52**	-,32**	-,43**	,36**	,28**	1.00	
<b>12.ANS</b>	,19**	,03	,01	,08	,45**	,44**	,27**	,43**	-,36**	-,20**	-,73**	1.00

\*p<.05

\*\*p<.01

**Legenda:** Nº Rep = Número de reprovações; IG = Indecisão Generalizada; IRP-C = Inventário de Resolução de Problemas – Confiança; IRP-CA = Inventário de Resolução de Problemas – Confrontação/Evitamento; IRP-CP = Inventário de Resolução de Problemas – Controlo Pessoal; MVS = Escala de Identidade Vocacional; ECV = Escala de Certeza Vocacional; AE = Escala de Auto-estima de Rosenberg; ANS = Escala de Ansiedade Traço (STAI)

O Quadro 25 sumaria os resultados da regressão hierárquica. Vê-se que as variáveis de resolução de problemas, ou seja, o primeiro bloco, explicam 9% da variância da Certeza Vocacional e que a identidade Vocacional, ou seja, o segundo bloco explica 31 % da variância na Certeza Vocacional. O terceiro bloco de variáveis (ansiedade, auto-estima e indecisão generalizada) explicam, 3% e o quarto bloco de variáveis (idade, sexo, número de reprovações e ano de escolaridade) explicam unicamente 1% da variância na Certeza Vocacional. O conjunto dos quatro blocos de variáveis explica 43.8% (ou 41.3% no seu valor ajustado).

### Quadro 25

#### Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Certeza Vocacional

Modelo	R2	R2 Ajustado	F(Eqn)	SigF	R2 ch	F ch	Sig ch
1	.094	.084	9.026	.000(a)	.094	9.026	.000
2	.400	.391	43.177	.000(b)	.306	131.99	.000
3	.426	.411	27.191	.000(c)	.026	3.926	.009
4	.438	.413	17.853	.000(d)	.012	1.293	.273

**a** Confiança na Resolução de Problemas (IRP-C); Confronto/Evitamento na Resolução de Problemas (IRP-C/E); Controlo Pessoal na Resolução de Problemas (IRP-CP).

**b** Confiança na Resolução de Problemas (IRP-C); Confronto/Evitamento na Resolução de Problemas (IRP-C/E); Controlo Pessoal na Resolução de Problemas (IRP-CP); Identidade Vocacional (MVS).

**c** Confiança na Resolução de Problemas (IRP-C); Confronto/Evitamento na Resolução de Problemas (IRP-C/E); Controlo Pessoal na Resolução de Problemas (IRP-CP); Identidade Vocacional (MVS); Ansiedade (ANS); Indecisão Generalizada (IG); Auto-estima (AE).

**d** Confiança na Resolução de Problemas (IRP-C); Confronto/Evitamento na Resolução de Problemas (IRP-C/E); Controlo Pessoal na Resolução de Problemas (IRP-CP); Identidade Vocacional (MVS); Ansiedade (ANS); Indecisão Generalizada (IG); Auto-estima (AE);, Idade, Sexo, Nº\_Repro, Ano escolaridade.

Passando agora, à análise do poder preditivo das variáveis, observe-se o Quadro 26, onde são apresentados os respectivos coeficientes de regressão.

No primeiro bloco, a Subescala de Confiança do Inventário de Resolução de Problemas destaca-se como o factor com maior valor preditivo, posição que deixa de ocupar no segundo bloco, quando é introduzida a dimensão da Identidade Vocacional, passando esta a ser a única variável com valor preditivo significativo. No terceiro bloco e quarto bloco a Identidade Vocacional mantém-se como a variável com maior valor preditivo, havendo igualmente no terceiro e quarto bloco as variáveis de auto-estima e da ansiedade que contribuem com efeitos significativos.

**Quadro 26****Coefficientes de regressão**

	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig</b>
<b>1</b>	IRP-C	-.184	-.239	-3.516	<b>.001</b>
	IRP-C/E	.002	.003	.042	.966
	IRP-CP	-.146	-.121	-1.812	.071
<b>2</b>	IRP-C	-.023	-.030	-.507	.612
	IRP-C/E	-.027	-.047	-.867	.387
	IRP-CP	.008	.007	.124	.902
	MVS (IDENT)	.715	.614	11.489	<b>.000</b>
<b>3</b>	IRP-C	-.038	-.050	-.729	.467
	IRP-C/E	-.018	-.031	-.570	.569
	IRP-CP	-.017	-.014	-.242	.809
	MVS (IDENT)	.742	.637	11.607	<b>.000</b>
	AE (auto-estima)	.220	.212	2.781	<b>.006</b>
	ANS (ansiedade)	.097	.180	2.417	<b>.016</b>
	IG (Indec. Gen.).	.064	.100	1.514	.131
<b>4</b>	IRP-C	-.037	-.048	-.705	.482
	IRP-C/E	-.024	-.042	-.763	.446
	IRP-CP	-.020	-.016	-.278	.781
	MVS (IDENT)	.741	.636	11.487	<b>.000</b>
	AE (auto-estima)	.219	.210	2.747	<b>.006</b>
	ANS	.099	.183	2.428	<b>.016</b>
	IG (Indec. Gen.).	.057	.089	1.334	.184
	Sexo	-.352	-.034	-.669	.504
	Idade	.250	.058	.542	.588
	Ano	-.173	-.030	-.330	.741
Nº_Repro	.486	.062	.788	.431	

O Quadro 27 sumaria os resultados da regressão hierárquica. Vê-se que as variáveis de resolução de problemas, ou seja, o primeiro bloco, explicam a grande parte da variância na Indecisão Generalizada, 43.2% da mesma (42.6%, se se tem em conta a correcção deste valor, representado pelo R2 ajustado). O segundo bloco explica 4% da variância na Indecisão Generalizada. O terceiro bloco de variáveis (ansiedade e auto-

estima) explicam 2% e o quarto bloco de variáveis (idade, sexo, número de reprovações e ano de escolaridade) explicam igualmente 2% da variância na Indecisão Generalizada. O conjunto dos quatro blocos de variáveis explica 50.8% (ou 48.7% no seu valor ajustado).

### Quadro 27

#### Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Indecisão Generalizada

Modelo	R2	R2 Ajustado	F(Eqn)	SigF	R2 ch	F ch	Sig ch
1	.432	.426	65.959	.000(a)	.432	65.959	.000
2	.470	.460	45.775	.000(b)	.038	9.233	.000
3	.488	.474	34.842	.000(c)	.018	4.451	.013
4	.508	.487	23.682	.000(d)	.020	2.613	.036

**a** Confiança na Resolução de Problemas (IRP-C); Confronto/Evitamento na Resolução de Problemas (IRP-C/E); Controlo Pessoal na Resolução de Problemas (IRP-CP).

**b** Confiança na Resolução de Problemas (IRP-C); Confronto/Evitamento na Resolução de Problemas (IRP-C/E); Controlo Pessoal na Resolução de Problemas (IRP-CP); Identidade Vocacional (MVS).

**c** Confiança na Resolução de Problemas (IRP-C); Confronto/Evitamento na Resolução de Problemas (IRP-C/E); Controlo Pessoal na Resolução de Problemas (IRP-CP); Identidade Vocacional (MVS); Ansiedade (ANS); Indecisão Generalizada (IG); Auto-estima (AE).

**d** Confiança na Resolução de Problemas (IRP-C); Confronto/Evitamento na Resolução de Problemas (IRP-C/E); Controlo Pessoal na Resolução de Problemas (IRP-CP); Identidade Vocacional (MVS); Ansiedade (ANS); Indecisão Generalizada (IG); Auto-estima (AE); Idade, Sexo, Nº\_Repro, Ano escolaridade.

Passando agora, à análise do poder preditivo das variáveis, observe-se o Quadro 28, onde são apresentados os respectivos coeficientes de regressão.

Logo no primeiro bloco a Subescala de Confiança do Inventário de Resolução de Problemas destaca-se como o factor com maior valor preditivo, na equação de regressão, posição, que continua a ocupar, no segundo, terceiro e quarto blocos. No primeiro bloco a Subescala de Controlo Pessoal do IRP apresenta igualmente um Beta significativo. No segundo bloco a Identidade Vocacional apresenta o segundo valor de Beta mais elevado. No terceiro bloco, com valores de Beta significativos, seguem-se, por ordem decrescente, a Confiança do IRP, a Identidade Vocacional, o Controlo Pessoal do IRP e a Ansiedade. No quarto bloco, com valores de Beta significativos, seguem-se por ordem decrescente, a Confiança do IRP, a Identidade Vocacional, o Número de reprovações, a Ansiedade, o Controlo Pessoal do IRP, e Género.

## Quadro 28

### Coeficientes de regressão

Modelo	B	Beta	t	Sig	
<b>1</b>	IRP-C	.674	.557	10.367	<b>.000</b>
	IRP-C/E	-.084	-.093	-1.767	.078
	IRP-CP	.462	.244	4.627	<b>.000</b>
<b>2</b>	IRP-C	.596	.493	8.984	<b>.000</b>
	IRP-C/E	-.065	-.072	-1.406	.161
	IRP-CP	.383	.202	3.877	<b>.000</b>
	MVS (IDENT)	-.477	-.261	-4.216	<b>.000</b>
	ECV(Certeza Voc.)	.163	.104	1.772	.078
<b>3</b>	IRP-C	.544	.450	7.742	<b>.000</b>
	IRP-C/E	-.067	-.074	-1.465	.144
	IRP-CP	.299	.158	2.933	<b>.004</b>
	MVS (IDENT)	-.403	-.220	-3.523	<b>.001</b>
	ECV(Certeza Voc.)	.140	.089	1.514	.131
	AE (auto-estima)	.020	.012	.165	.869
	ANS (ansiedade)	.145	.171	2.425	<b>.016</b>
<b>4</b>	IRP-C	.519	.429	7.424	<b>.000</b>
	IRP-C/E	-.038	-.042	-.811	.418
	IRP-CP	.226	.119	2.176	<b>.031</b>
	MVS (IDENT)	-.407	-.223	-3.571	<b>.000</b>
	ECV(Certeza Voc.)	.123	.078	1.334	.184
	AE (auto-estima)	.044	.027	.373	.709
	ANS (ansiedade)	.142	.168	2.370	<b>.019</b>
	Sexo	1.657	.103	2.162	<b>.032</b>
	Idade	-.780	-.116	-1.156	.249
	Ano	.987	.110	1.285	.200
N°_Repro	2.105	.172	2.350	<b>.020</b>	

O Quadro 29 sumaria os resultados da regressão hierárquica. Vê-se que as variáveis Vocacionais (Certeza e Identidade Vocacional), ou seja, o primeiro bloco, explicam uma parte significativa da variância na Confiança do IRP, 14.5% da mesma

(13.9%, se se tem em conta a correcção deste valor, representado pelo R2 ajustado). O segundo bloco explica a maior parte da variância na Confiança do IRP, ou seja 30.1%. O terceiro bloco de variáveis não revela um efeito significativo na explicação dos resultados na Confiança do IRP. O conjunto dos três blocos de variáveis explica 45% (ou 43.2% no seu valor ajustado).

### Quadro 29

#### Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Confiança do Inventário de Resolução de Problemas

Modelo	R2	R2 Ajustado	F(Eqn)	SigF	R2 ch	F ch	Sig ch
1	.145	.139	24.729	.000(a)	.145	24.729	.000
2	.446	.436	46.461	.000(b)	.301	52.265	.000
3	.450	.432	25.866	.000(c)	.004	.513	.726

**a** Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS).

**b** Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS); Auto-estima (AE); Indecisão Generalizada (IG); Ansiedade (ANS).

**c** Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS); Auto-estima (AE); Indecisão Generalizada (IG); Ansiedade (ANS); Ano, N<sup>o</sup>\_Repro, Sexo, Idade

Passando agora, à análise do poder preditivo das variáveis, observe-se o Quadro 30, onde são apresentados os respectivos coeficientes de regressão.

No primeiro bloco a Identidade Vocacional destaca-se como o factor com maior valore preditivo, posição que deixa de ocupar no segundo e terceiro blocos deixando de revelar um valor de Beta significativo, com a introdução das variáveis no segundo bloco. Assim, no segundo e terceiro blocos, com valores de Beta significativos, seguem-se, por ordem decrescente, a Indecisão Generalizada e a Auto-estima.

### Quadro 30

#### Coefficientes de regressão

	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig</b>
<b>1</b>	MVS (IDENT)	-.503	-.336	-4.911	<b>.000</b>
	ECV(Certeza Voc.)	-.086	-.067	-.983	.326
<b>2</b>	MVS (IDENT)	-.036	-.024	-.389	.698
	ECV(Certeza Voc.)	-.106	-.083	-1.481	.140
	IG (Indec. Gen.)	.351	.440	8.327	<b>.000</b>
	AE (auto-estima)	-.372	-.278	-4.218	<b>.000</b>
	ANS (ansiedade)	.014	.021	.315	.753
<b>3</b>	MVS (IDENT)	-.036	-.024	-.385	.701
	ECV(Certeza Voc.)	-.110	-.086	-1.513	.131
	IG (Indec. Gen.)	.349	.436	7.975	<b>.000</b>
	AE (auto-estima)	-.358	-.267	-3.993	<b>.000</b>
	ANS (ansiedade)	.024	.036	.523	.601
	Sexo	-.541	-.041	-.896	.371
	Idade	-.395	-.073	-.724	.470
	Ano	.315	.043	.504	.614
	Nº_Repro	.703	.070	.966	.335

O Quadro 31 sumaria os resultados da regressão hierárquica. Vê-se que as variáveis Vocacionais (Certeza e Identidade Vocacional), ou seja, o primeiro bloco, explicam uma parte relativamente reduzida da variância na dimensão de Confrontação/Evitamento do IRP, 2.5% da mesma (1.8%, se se tem em conta a correcção deste valor, representado pelo R2 ajustado). O segundo bloco explica a maior parte da variância na dimensão de Confrontação/Evitamento do IRP, ou seja 8.9%. Por sua vez, o terceiro bloco de variáveis explica 4.7% da variância na dimensão de Confrontação/Evitamento do IRP. O conjunto dos três blocos de variáveis explica 16.1% (ou 13.2% no seu valor ajustado).



### Quadro 31

#### Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Confrontação/Evitamento do Inventário de Resolução de Problemas

Modelo	R2	R2 Ajustado	F(Eqn)	SigF	R2 ch	F ch	Sig ch
1	.025	.018	3.492	.032(a)	.025	3.492	.032
2	.114	.098	6.993	.000(b)	.089	9.121	.000
3	.161	.132	5.698	.000(c)	.047	3.729	.006

a Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS).

b P Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS); Auto-estima (AE); Indecisão Generalizada (IG); Ansiedade (ANS).

c Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS); Auto-estima (AE); Indecisão Generalizada (IG); Ansiedade (ANS); Ano, Nº\_Repro, Sexo, Idade

Passando agora, à análise do poder preditivo das variáveis, observe-se o Quadro 32, onde são apresentados os respectivos coeficientes de regressão.

### Quadro 32

#### Coefficientes de regressão

	Modelo	B	Beta	t	Sig
1	MVS (IDENT)	-.144	-.069	-.916	.360
	ECV(Certeza Voc.)	-.184	-.105	-1.385	.167
2	MVS (IDENT)	.177	.085	1.060	.290
	ECV(Certeza Voc.)	-.176	-.101	-1.373	.171
	IG (Indec. Gen.)	.126	.114	1.620	.106
	AE (auto-estima)	-.363	-.198	-2.250	<b>.025</b>
	ANS (ansiedade)	.078	.082	.916	.361
3	MVS (IDENT)	.192	.092	1.161	.247
	ECV(Certeza Voc.)	-.201	-.115	-1.583	.115
	IG (Indec. Gen.)	.153	.138	1.946	.053
	AE (auto-estima)	-.311	-.169	-1.933	.054
	ANS (ansiedade)	.117	.124	1.385	.167
	Sexo	-3.506	-.193	-3.270	<b>.001</b>
	Idade	-.423	-.056	-.440	.660
	Ano	-.324	-.032	-.297	.767
Nº_Repro	.862	.062	.671	.503	

No primeiro bloco nenhuma das variáveis apresenta um valor de Beta significativo. No segundo bloco, apenas a Auto-estima revela um valor de Beta significativo. No terceiro bloco, quando todas as variáveis entraram na regressão, com valores de Beta significativos emerge apenas o Género, seguindo-se a Auto-estima e a Indecisão Generalizada, com valores de Beta próximos do limiar da significância.

O Quadro 33 sumaria os resultados da regressão hierárquica. Vê-se que as variáveis Vocacionais (Certeza e Identidade Vocacional), ou seja, o primeiro bloco, explicam uma parte significativa da variância na dimensão de Controlo Pessoal do IRP, 7.9% da mesma (7.3%, se se tem em conta a correcção deste valor, representado pelo R2 ajustado). O segundo bloco explica a maior parte da variância na dimensão de Controlo Pessoal do IRP, ou seja 28.1% (ou 26.9, no seu valor ajustado). Por sua vez, o terceiro bloco de variáveis explica uma parte muito reduzida da variância (2.1%) na dimensão do Controlo Pessoal do IRP, não revelando um efeito significativo. O conjunto dos três blocos de variáveis explica 30.2% (ou 28% no seu valor ajustado).

### Quadro 33

#### Sumário da regressão hierárquica para a dimensão de Controlo Pessoal do Inventário de Resolução de Problemas

Modelo	R2	R2 Ajustado	F(Eqn)	SigF	R2 ch	F ch	Sig ch
1	.079	.073	12.518	.000(a)	.079	12.518	.000
2	.281	.269	22.600	.000(b)	.202	27.085	.000
3	.302	.280	13.703	.000(c)	.021	2.137	.076

**a** Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS).

**b** P Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS); Auto-estima (AE); Indecisão Generalizada (IG); Ansiedade (ANS).

**c** Certeza Vocacional (ECV); Identidade Vocacional (MVS); Auto-estima (AE); Indecisão Generalizada (IG); Ansiedade (ANS); Ano, Nº Repro, Sexo, Idade

Passando agora, à análise do poder preditivo das variáveis, observe-se o Quadro 34, onde são apresentados os respectivos coeficientes de regressão.

No primeiro bloco a Identidade Vocacional destaca-se como o factor com maior valor preditivo, posição que deixa de ocupar no segundo e terceiro blocos deixando de revelar um valor de Beta significativo, com a introdução das variáveis no segundo bloco. Assim, no segundo bloco, com valores de Beta significativos, seguem-se, por

ordem decrescente, a Indecisão Generalizada e a Auto-estima. No terceiro bloco, quando todas as variáveis entraram na equação de regressão, com valores de Beta significativos, seguem-se, por ordem decrescente, o Número de Reprovações, a Auto-estima e a Indecisão Generalizada.

### Quadro 34

#### Coefficientes de regressão

	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig</b>
<b>1</b>	MVS (IDENT)	-.285	-.286	-3.943	<b>.000</b>
	ECV(Certeza Voc.)	.007	.008	.111	.911
<b>2</b>	MVS (IDENT)	-.042	-.042	-.595	.552
	ECV(Certeza Voc.)	.000	.000	-.006	.995
	IG (Indec. Gen.).	.128	.238	3.955	<b>.000</b>
	AE (auto-estima)	-.201	-.228	-2.968	<b>.003</b>
	ANS (ansiedade)	.066	.145	1.875	.062
<b>3</b>	MVS (IDENT)	-.057	-.057	-.797	.426
	ECV(Certeza Voc.)	-.008	-.009	-.136	.892
	IG (Indec. Gen.).	.106	.196	3.185	<b>.002</b>
	AE (auto-estima)	-.173	-.197	-2.551	<b>.011</b>
	ANS (ansiedade)	.070	.155	1.994	.047
	Sexo	.566	.065	1.251	.212
	Idade	-.689	-.189	-1.693	.091
	Ano	.498	.102	1.077	.282
Nº_Repro	1.449	.215	2.652	<b>.008</b>	

#### 4. Discussão dos resultados

Os resultados do presente estudo são, na generalidade, consistentes com os encontrados na literatura sobre esta temática, 8in)decisão vocacional e resolução de problemas.

Relativamente às hipóteses de investigação do presente estudo, a análise dos resultados permitiu-nos chegar às conclusões abaixo apresentadas.

A 1ª hipótese (Existem diferenças significativas nas dimensões vocacionais e da personalidade em função do género e ano de escolaridade) foi muito parcialmente confirmada dado que: relativamente ao ano de escolaridade, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, relativamente a nenhuma variável estudada; no que concerne as diferenças de género, apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível da dimensão confronto/evitamento da resolução de problemas ( $F = 200.782$ ;  $p = .045$ ), tendo os alunos do sexo masculino apresentado resultados mais elevados; quanto à interação género e ano de escolaridade, também não se verificou um efeito significativo em relação a nenhuma variável considerada no presente estudo. Estes resultados confirmam os encontrados por Lunneborg (1975, citado por Santos, 2007) que também não encontraram associações significativas entre indecisão vocacional e o género. Seria interessante aprofundar melhor os resultados, que sugerem que os indivíduos do sexo masculino apresentam maior tendência para evitar e não confrontar os problemas.

Quanto à 2ª hipótese (Existem diferenças significativas nas dimensões vocacionais e da personalidade em função da existência de reprovações) foi parcialmente confirmada dado que se verificaram diferenças estatisticamente significativas na indecisão generalizada ( $t = 3.351$ ;  $p = .001$ ), resolução de problemas total ( $t = 2.227$ ;  $p = .027$ ), confiança na resolução de problemas ( $t = 2.396$ ;  $p = .022$ ), confronto/evitamento ( $t = 2.344$ ;  $p = .020$ ), controlo pessoal ( $t = 3.118$ ;  $p = .002$ ) e auto-estima ( $t = -2.384$ ;  $p = .018$ ). Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na identidade vocacional ( $t = -1.218$ ;  $p = .224$ ), certeza vocacional ( $t = .705$ ;  $p = .481$ ) nem na ansiedade ( $t = 1.257$ ;  $p = .210$ ).

Estes resultados sugerem que a existência de reprovações não diferencia as variáveis vocacionais (certeza vocacional e identidade vocacional), com exceção da indecisão generalizada mas, tal como já tivemos oportunidade de referir, no enquadramento teórico, esta é uma instância específica da indecisão vocacional. Pelo contrário, está associada às variáveis de personalidade, nomeadamente auto-estima e as três dimensões da resolução de problemas. Estes resultados confirmam os dados de vários estudos descritos na literatura, nomeadamente o de Lewko (1994) cujos resultados tendem a demonstrar a ausência de uma relação consistente entre indecisão

vocacional e o nível da aptidão e resultados escolares. E, apesar de vários estudos sugerirem que a resolução de problemas não está muito relacionada com as competências académicas (Heppner & Pettersen, 1982; Neal, 1983), alguns estudos interessantes verificaram que resolução de problemas (PSI), aparentemente, se relacionava com métodos de estudo, hábitos de trabalho e resultados académicos (Elliot, Godshall, Shrout, & Witty, 1990; Blankstein et al., 1992). Pensamos que poderá ser interessante aprofundar esta relação e considerá-la em intervenções junto deste grupo de alunos específicos (com reprovações). Estes resultados que não mostram diferenças significativas na ansiedade, em função do nº de reprovações, vem ao encontro da teoria cognitiva transaccional de *coping* de Folkman e Lazarus que salienta que não são as situações, em si próprias, que são geradoras de stress mas sim a percepção que cada indivíduo faz delas. Assim, a existência de reprovações, por si só, não é geradora de stress, possivelmente porque não é muito valorizada pelos alunos. Será que este facto é influenciado pelas baixas habilitações literárias dos pais, e que estas por sua vez estão associadas a baixas expectativas de sucesso escolar? Seria interessante analisar esta questão.

Relativamente à 3ª hipótese (Existem associações negativas, estatisticamente significativas, entre as dimensões do Inventário de Resolução de Problemas - confiança na resolução de problemas, confronto/evitamento e controlo pessoal - e a certeza e identidade vocacional) foi totalmente confirmada dado que se verificaram relações negativas, estatisticamente significativas ( $p < .01$ ) entre as escalas de identidade vocacional e certeza vocacional e as três dimensões do inventário de resolução de problemas (de acordo com o grau de significância, apresentadas por ordem decrescente, confiança na resolução de problemas, controlo pessoal e confronto/evitamento), ou seja, à medida que aumenta a identidade vocacional ou a certeza vocacional aumenta a confiança na resolução de problemas, o controlo pessoal e a tendência para confrontar os problemas. As relações foram mais significativas com a identidade vocacional e a ordem de apresentação das várias dimensões do IRP, de acordo com grau de significância, foi o acima descrito.

Estes resultados são idênticos aos de vários estudos, que tivemos oportunidade de apresentar no enquadramento teórico. Com efeito nas últimas duas décadas, pelo menos uma dezena de estudos tem analisado o papel da resolução de problemas no comportamento vocacional e no desenvolvimento da carreira e têm verificado que a

mesma se relaciona de forma esperada com a (in)decisão vocacional (Henry 1999; Heppner, Cook, Strozier, & Heppner, 1991; Larson & Heppner, 1985; Larson, Toulouse, Ngumba, Fitzpatrick, & Heppner, 1994). Mais especificamente, a indecisão vocacional surge ao nível da literatura (Larson & Heppner, 1985; Heppner, Witty, & Dixon, 2004), como seria de esperar, relacionada com o estilo de resolução de problemas. Ou seja indivíduos que apresentem auto-avaliações positivas relativamente às capacidades em resolver problemas e que tenham tendência para confrontar os problemas evidenciam menor indecisão vocacional. Parecem ainda, confirmar o facto de os processos de tomada de decisão da carreira serem conceptualizados como um aspecto específico da resolução de problemas (Holland & Holland, 1977). São ainda compatíveis com os de Mendonça e Siess (1976) que estudaram a eficácia do treino de controlo da ansiedade e de resolução de problemas na indecisão vocacional e concluíram que a combinação do treino de gestão da ansiedade com o treino de resolução de problemas constitui o método mais eficaz de intervenção em duas áreas principais: o comportamento vocacional exploratório e o comportamento de resolução de problemas.

No que concerne a 4ª hipótese (Existem associações positivas, estatisticamente significativas, entre as dimensões do Inventário de Resolução de Problemas - confiança na resolução de problemas, confronto/evitamento e controlo pessoal - e a indecisão generalizada) foi confirmada, dado que se verificaram relações positivas, estatisticamente significativas, entre a indecisão generalizada e as três dimensões do IRP, ou seja, à medida que aumenta a indecisão generalizada, diminui a confiança na resolução de problemas, a tendência para confrontar os problemas (aumentando a tendência para os evitar) e o controlo pessoal. Estes resultados, por outro lado, evidenciam o facto de estilos desadequados de resolução de problemas estarem associados a maiores dificuldades em efectuar decisões.

A 5ª hipótese (Existe uma relação positiva, estatisticamente positiva, entre indecisão generalizada e ansiedade), tal como esperado, foi também confirmada, ou seja, a tendência vai no sentido de há medida que aumenta a indecisão generalizada também aumenta a ansiedade.

Com efeito a incapacidade de tomar decisões, aumenta a probabilidade de o indivíduo percepcionar as situações como ameaças, tornando-as mais ansiógenas

(geradoras de stress). Estes resultados vão ao encontro de vários estudos que salientaram que indivíduos indecisos também mostram níveis elevados de ambivalência, ansiedade, etc. (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988; Lucas & Epperson, 1990; Jonas, 1989; Wanberg & Muchinsky, 1998).

Verificamos ainda que, tal como esperado, o inventário de resolução de problemas apresenta uma relação negativa, estatisticamente significativa com a auto-estima e uma relação positiva com a ansiedade, ou seja, quanto mais adequados os estilos de resolução de problemas, mais elevada é a auto-estima e menor a ansiedade. Com efeito estilos de resolução de problemas adequados, traduzem-se em confiança na resolução de problemas, tendência para enfrentar os problemas e numa percepção positiva de controlo pessoal na resolução de problemas, características compatíveis com uma atitude positiva do self (Rosenberg, 1965) e com tendência para percepcionar as situações como desafios (e não como ameaças, geradoras de stress). Outros estudos verificaram que níveis elevados de ansiedade estão relacionados com a diminuição da confiança e controlo pessoal na resolução de problemas (Baukstein, Flett & Batten, 1989; Heppner, Witty, & Dixon, 2004).

A análise dos resultados da equação de regressão permitiu-nos avaliar a capacidade preditiva das variáveis e assim dar resposta às últimas duas hipóteses.

Relativamente à 6ª hipótese (A identidade vocacional é melhor predictor da certeza vocacional do que as variáveis da personalidade - auto-estima, resolução de problemas e ansiedade - e sociodemográficas) foi confirmada dado que, o segundo bloco de variáveis (identidade vocacional) explicou 31%, o primeiro bloco (resolução de problemas, destacando-se a dimensão confiança na resolução de problemas) 9%, o terceiro bloco (ansiedade, auto-estima e indecisão generalizada) explicam 3% e o quarto bloco (idade, sexo, nº de reprovações e ano de escolaridade) explicam unicamente 1% da variância na certeza vocacional. O conjunto dos quatro blocos de variáveis explica 43.8% (ou 41.3% no seu valor ajustado).

Relativamente ao poder predictivo das variáveis relativamente à certeza vocacional, a identidade vocacional mantém-se como a variável com maior valor preditivo, seguida das variáveis de auto-estima e de ansiedade.

Vários estudos são referidos na literatura que evidenciam fortes correlações negativas entre identidade vocacional e a indecisão vocacional (Osipow et al., 1976).

Também Savickas (1985) encontrou uma associação forte entre identidade vocacional e o desenvolvimento vocacional. Barret e Tinsley (1977) verificaram que os indivíduos com auto-estima mais elevada apresentavam auto-conceitos vocacionais mais cristalizados e percebiam-se como decisores mais competentes. Vários autores têm demonstrado de forma consistente, a relação entre ansiedade e a indecisão vocacional (Kaplan & Brown, 1987).

Quanto à última hipótese (As dimensões da personalidade - auto-estima, ansiedade traço e indecisão generalizada - são melhores predictores da resolução de problemas do que as variáveis sociodemográficas), foi confirmada, tendo em conta os diferentes blocos de variáveis, relativamente às três dimensões da resolução de problemas, o que não se verificou quando se analisaram os predictores individualmente.

Constatou-se que o segundo bloco de variáveis (auto-estima, ansiedade e indecisão generalizada) explica a maior parte da variância na confiança da resolução de problemas, ou seja, 30.1%. A seguir surge o primeiro bloco, constituído pelas variáveis vocacionais (certeza e identidade vocacional), que também explica uma parte significativa, 14.5% (13.9%, se se tiver em conta a correcção deste valor, representado pólo R2 ajustado) e por fim o terceiro bloco (ano de escolaridade, nº de reprovações, sexo e idade), que não revela um efeito significativo na explicação dos resultados na confiança de resolução de problemas. Relativamente ao poder predictivo das variáveis relativamente à confiança na resolução de problemas, verificou-se por ordem decrescente, a indecisão generalizada e a auto-estima.

No que diz respeito à dimensão confronto/evitamento, continua a ser o segundo bloco a explicar a maior parte da variância da dimensão de confronto/evitamento, ou seja, 8.9%, seguido do terceiro bloco, a explicar 4.7% e do primeiro a explicar 2.5%. O conjunto dos três blocos explica 16.1% (ou 13.2% no seu valor ajustado). Relativamente à análise do valor predictivo das variáveis emerge apenas o género, seguindo-se a auto-estima e a indecisão generalizada, com valores de Beta próximos do limiar da significância.

Quanto à dimensão controlo pessoal, o segundo bloco continua a explicar a maior parte da variância, ou seja, 28.1% (ou 26.9%, no seu valor ajustado), seguido do primeiro bloco que explica 7.3% e do terceiro que explica 2.1%. O conjunto dos três blocos explica 30.2% (ou 28% no seu valor ajustado). Relativamente à análise do poder



predictivo das variáveis, emergem, por ordem decrescente o nº de reprovações, a auto-estima e a indecisão generalizada.

De um modo geral, estes resultados confirmam os estudos referenciados na literatura que reconhecem maior importância às variáveis da personalidade em relação às variáveis sociodemográficas, na predição dos estilos de resolução de problemas (Heppner, Willy & Dixon, 2004). Com efeito, estes estilos são construídos na interacção constante entre o indivíduo e o meio (vários contextos de vida) e vão sendo influenciados pelas características de personalidade que a par deles se vão construindo e com as quais vão exercendo influências recíprocas.

No entanto, estes resultados parecem evidenciar a influência da eficácia das experiências prévias, mais especificamente do nº de reprovações na dimensão de controlo pessoal e do género na dimensão confronto-evitamento. Seria interessante aprofundar o conhecimento destas relações em estudos futuros.

Foi interessante verificar que as variáveis da resolução de problemas, explicam a grande parte da variância na indecisão generalizada, ou seja, 43.2% (42.6% se se tem em conta a correcção deste valor, representado pelo R<sup>2</sup> ajustado). Relativamente à análise do poder predictivo das variáveis, emergem, por ordem decrescente a confiança na resolução de problemas, a identidade vocacional, o nº de reprovações, a ansiedade, o controlo pessoal e o género.

Relativamente à indecisão generalizada, a maioria dos autores considera que implica intervenções mais específicas, dirigidas às dimensões psicológicas que condicionam negativamente a capacidade de tomar decisões. Consideramos que o presente estudo tenha dado um pequeno contributo tendo sugerido ou melhor reforçado a ideia de que no âmbito deste tipo específico de intervenção se devam incluir estratégias promotoras de estilos adequados de resolução de problemas, nomeadamente confiança, confronto/evitamento e controlo pessoal. A importância de realizar investigações que analisem quais as psicoterapias que se encontram associadas a uma mudança positiva nos casos de indecisão generalizada, é inegável e deverá constituir um objectivo de estudo em investigações futuras.

## CONCLUSÃO

O objectivo deste trabalho foi estudar as relações entre (in)decisão vocacional e a resolução de problemas e a sua concretização, não só permitiu obter um conjunto de informações esclarecedoras sobre esta temática (com implicações interessantes ao nível da intervenção vocacional) como também propiciou a adaptação e validação do PSI (IRP- Inventário de Resolução de Problemas).

No que concerne ao enquadramento teórico, que contemplou revisão da literatura sobre (in)decisão vocacional e resolução de problemas, há um conjunto de aspectos que devem ser salientados

A indecisão vocacional tem sido conceptualizada, ao longo do tempo, a partir de várias abordagens teóricas, advindo daí diversos pontos de vista sobre a sua definição, com incidências incontornáveis nas estratégias de intervenção para a sua resolução. Com efeito, diferentes concepções teóricas da indecisão vocacional têm fundamentado, conseqüentemente, diferentes tipos de intervenção no domínio da orientação vocacional. Actualmente a indecisão vocacional é assumida, pela grande maioria dos autores, como um constructo multidimensional, ou seja é aceite que os indivíduos podem encontrar-se vocacionalmente indecisos por diversas razões. Esta mudança na concepção da indecisão vocacional tem implicações directas na intervenção vocacional, dado que, se não considerarmos as causas susceptíveis de justificar a dificuldade em tomar decisões vocacionais, dificilmente conseguiremos estratégias adequadas de intervenção. Mas, torna-se necessário considerar diferenciações análogas entre os indivíduos vocacionalmente decididos, dado que certeza vocacional não é sinónimo de maturidade vocacional (Dellas & Jernigan, 1981; Melgosa, 1987; Raskin, 1989; Taveira & Campos, 1987, citados por Santos, 2007). Outro aspecto importante foi a distinção feita entre indecisão vocacional simples, concebida como um constructo normativo, adequado no plano de desenvolvimento vocacional e a indecisão generalizada ou crónica, de natureza mais estrutural. De realçar, ainda, a importância de, ao nível da investigação, se investir em estudos que privilegiem tipos específicos de indecisão vocacional, como objecto de investigação (Kelly & Lee, 2002). Relativamente à intervenção, é igualmente importante salientar a necessidade de analisar o impacto de

diferentes modalidades e estratégias de intervenção vocacional em função das características específicas dos indivíduos vocacionalmente indecisos.

De igual forma, a resolução de problemas tem sido alvo de diferentes concepções teóricas, com implicações ao nível da sua definição e conseqüentemente ao nível das estratégias propostas para a sua promoção. Sob a influência, essencialmente dos modelos interaccionistas indivíduo-meio e da teoria da aprendizagem social, emergem duas das definições de resolução de problemas mais influentes nas últimas décadas que são as de D`Zurilla (1971) e Heppner (1987) que a definem como um constructo complexo dirigido a uma seqüência do tipo cognitivo, afectivo e comportamental que tenta dar resposta às exigências internas e externas frequentemente stressantes. Consideramos interessante, não só do ponto de vista teórico, mas também ao nível da operacionalização da intervenção, perspectivarmos o processo de tomada de decisão como um aspecto específico de resolução de problemas (Holland & Holland, 1997), que tenta dar resposta a um problema (decisão vocacional) e cuja eficácia depende, em grande parte, da forma como o indivíduo percebe esse mesmo problema: como ameaça ou desafio. Neste seguimento, a decisão vocacional pode ser vivenciada de forma mais ou menos ansiógena, contribuindo para o efeito, a confiança na resolução de problemas e o controlo pessoal. A este respeito D`Zurilla e Goldfried afirmam que a dimensão básica da resolução de problemas é a orientação face ao problema, facilitando a promoção de expectativas positivas (Bedell & Lennox, 1997). Também o modelo integrador de resolução de problemas, proposto por Elliot e colegas (1995,1996) sugere que duas dimensões representam melhor o problema inicial – fase de orientação – do modelo de aprendizagem social (ver D`Zurilla, 1986), e o estilo de confronto/evitamento representa melhor a componente de resolução de problemas.

Heppner, Witty e Dixon (2004) fizeram uma análise da literatura dos 20 anos do PSI (instrumento que operacionalizou a avaliação da resolução de problemas) que incluiu mais de 120 estudos empíricos. Vários estudos têm mostrado que as pessoas que apresentam estratégias mais eficazes na resolução de problemas apresentam melhor estado de saúde física e psicológica, melhores estratégias de *coping* e melhor ajustamento vocacional. Pelo menos uma dezena de estudos tem analisado o papel da resolução de problemas no comportamento vocacional e no desenvolvimento de carreira. Os resultados apontam no sentido de a resolução de problemas se relacionar de forma esperada, com: 1) a indecisão vocacional e stress (Henry 1999; Heppner, Cook, Strozier, & Heppner, 1991; Larson & Heppner, 1985; Larson, Toulouse, Ngumba,

Fitzpatrick, & Heppner, 1994); 2) a consistência da personalidade, tal como previsto na teoria de Holland (1973, 1985) (Miller, Karriker, & Pilgreen, 1984); 3) a diferenciação de subtipos de estudantes indecisos (Larson, Heppner, Ham, & Dugan, 1988); 4) os estilos de tomada de decisão, em que as estratégias racionais de tomada de decisão estão associadas com estratégias de confronto com os problemas vocacionais (Chartrand, Rose, Elliott, Marmarosh, & Caldwell, 1993; Phillips, Paziienza, & Ferrin, 1984); 5) níveis elevados de conhecimento e de confiança no confronto com os problemas de carreira (McCracken & Weitzman, 1997) e 6) menor *burnout* profissional (Elliott, Schewchuk, Hagglund, Rybarczyk, & Harkens, 1996). Relativamente à relação da resolução de problemas com o *coping*, quatro estudos sugerem que as duas dimensões do PSI, confiança na resolução de problemas e estilo de confronto-evitamento, são as que mais contribuem para o *coping* centrado no problema, enquanto a falta de controlo pessoal, está associada a respostas de negação, de afastamento e ao *coping* centrado na emoção (Heppner, Cook et al., 1995; MacNair & Elliott, 1992; Ritchey et al., 1984; Sabourin et al., 1990, citados por Heppner, Witty, & Dixon, 2004).

Relativamente ao contributo da parte empírica do presente trabalho, gostaríamos de começar por referir que confirma a existência de relações significativas entre os tópicos principais do presente estudo, ou seja, entre as variáveis relativas à (in)decisão vocacional (certeza vocacional e identidade vocacional) e as variáveis da resolução de problemas (confiança, controlo/evitamento e controlo pessoal). Estes resultados confirmam as investigações anteriormente referidas (Henry, 1999; Heppner, Cook, Strozier, & Heppner, 1991; Larson & Heppner, 1985; Larson, Toulouse, Ngumba, Fitzpatrick, & Heppner, 1994) e parecem confirmar uma sobreposição considerável entre a teoria da resolução de problemas e a teoria de tomada de decisão, referida por Horan (1979).

Tal como esperado, também se verificaram associações significativas entre as variáveis da personalidade (auto-estima, ansiedade traço e indecisão generalizada) e as variáveis vocacionais e da resolução de problemas. A este respeito, poderíamos relembrar o estudo de Barret e Tinsley (1977), onde verificaram que os indivíduos com auto-estima mais elevada apresentavam autoconceitos vocacionais mais cristalizados e percepcionavam-se como decisores mais competentes. Seria ainda pertinente salientar que nos últimos anos, vários estudos têm mostrado que as pessoas que apresentam estratégias mais eficazes na resolução de problemas apresentam melhor estado de saúde

física e psicológica, melhores estratégias de *coping* e melhor ajustamento vocacional. (Heppner et al., 1991).

No que concerne a análise de regressão, pudemos constatar que a identidade vocacional constitui, sem dúvida, a variável que tem maior valor predictivo na certeza vocacional, seguida das variáveis de resolução de problemas (com particular relevo para a confiança na resolução de problemas). Considerando as variáveis individualmente, este estudo mostrou que para além da identidade vocacional, a auto-estima e a ansiedade também apresentam um valor predictivo significativo na certeza vocacional.

Verificamos também que as variáveis que explicam a maior parte da variância da resolução de problemas (com particular relevo para a confiança na resolução de problemas) são as de personalidade, nomeadamente a auto-estima e a indecisão generalizada. É pertinente acrescentar que quando se analisou o valor predictivo de cada variável, considerada individualmente, a variável que apresentou um valor predictivo maior foi, relativamente à dimensão confronto/evitamento, o género (variável sociodemográfica) e no caso do controlo pessoal, o nº de reprovações (outra variável sociodemográfica). Ainda relativamente à resolução de problemas, constatamos que as variáveis vocacionais também explicam de forma significativa a sua variância, com excepção da dimensão confronto/evitamento, que como já referido, das variáveis estudadas, é explicada sobretudo pela variável género, seguindo-se a auto-estima e a indecisão generalizada (com valores Beta próximos do limiar da significância).

Relativamente à indecisão generalizada, constatamos que são as variáveis de resolução de problemas que apresentam maior valor predictivo. Quando analisadas as variáveis individualmente, emergem com valores de Beta significativos, por ordem decrescente, a confiança na resolução de problemas, a identidade vocacional, o nº de reprovações, a ansiedade, o controlo pessoal e o género.

Uma implicação geral dos resultados deste estudo, em termos da intervenção vocacional, é o facto de, para além de confirmar a importância de estratégias promotoras de competências ao nível da identidade vocacional e auto-estima, sugerir a pertinência da inclusão da dimensão da resolução de problemas (com maior incidência na dimensão de confiança na resolução de problemas). Neste seguimento, consideramos oportuno relembrar o estudo de Mendonça e Siess (1976), onde concluíram que a combinação do treino de gestão da ansiedade com o treino de resolução de problemas constitui o método mais eficaz de intervenção em duas áreas principais – o

comportamento vocacional exploratório e o comportamento de resolução de problemas (Kaplan & Brown, 1987).

Outra implicação, diz respeito à indecisão generalizada, e sugere uma intervenção psicológica específica que contemple estratégias de *coping*, onde a resolução de problemas esteja incluída (com particular relevo na dimensão confiança na resolução de problemas) e a identidade vocacional. O inventário de resolução de problemas poderá ser utilizado ao nível do diagnóstico e/ou avaliação da intervenção.

A variável, nº de reprovações, também nos merece uma atenção particular em termos de implicações na intervenção. Dado que surgiu associada significativamente com a resolução de problemas, pensamos que seria interessante avaliar a eficácia de uma intervenção específica ao nível da resolução de problemas associada a uma intervenção ao nível dos métodos de estudo e hábitos de trabalho.

No que concerne a algumas limitações do presente estudo, é de referir que as variáveis incluídas na investigação foram avaliadas através de instrumentos de auto-relato que são susceptíveis de ser influenciados por mecanismos de desajustamento social. Em segundo lugar, não é possível retirar quaisquer ilações de natureza causal entre as variáveis estudadas. Outra limitação prende-se com o facto de o conjunto de instrumentos utilizados para avaliar a variável, (in)decisão vocacional, só incluir a certeza e a identidade vocacional e não a indecisão.

Seria interessante, em investigações futuras, utilizar uma abordagem longitudinal que permitissem um conhecimento mais aprofundado sobre esta temática, nomeadamente sobre o desenvolvimento das variáveis consideradas neste estudo, ao longo do tempo, e as mudanças verificadas em momentos diferentes desse desenvolvimento.

Sugere-se, assim que em estudos futuros se considerem outros anos de escolaridade (12º e ensino superior) e outras variáveis psicológicas, susceptíveis de contribuir para explicar a variância dos dois constructos do presente trabalho (especificamente a dimensão confronto/evitamento é explicada, por todos os blocos de variáveis, apenas em 16.1% ou 13.2% no seu valor ajustado).

Pensamos também que seria muito interessante e pertinente utilizar o modelo de Van Matre & Cooper (1984) para conseguir diferenciar grupos de indivíduos relativamente às variáveis estudadas. A diferenciação permite a adequação, e

consequentemente a eficácia da intervenção. Mais importante que a certeza vocacional, interessa analisar a qualidade dos processos psicológicos subjacentes à construção dos projectos profissionais e às (in)decisões vocacionais. Quanto maior for o conhecimento sobre as características específicas de cada indivíduo, mais pertinente será a intervenção, na medida em que permite adequar as estratégias às competências que é necessário promover e assim, permitir ao indivíduo encarar as decisões em termos gerais, e a decisão vocacional em termos específicos, como um desafio, que ele acredite que é capaz de ultrapassar e que, para isso, seja capaz de mobilizar todos os esforços necessários.

O facto de as sociedades contemporâneas confrontarem os indivíduos com um número crescente de opções em todas as áreas de vida, e especificamente na área vocacional, leva-nos a pensar que esta temática que envolve o processo de tomada de decisão vocacional, como uma forma específica de resolução de problemas, vai continuar a ter um interesse crescente por parte da investigação psicológica. É bom que assim seja, porque tal como expressei na introdução, através das palavras de Kurt Lewin, a eficácia da prática depende da concepção teórica que a fundamenta, que por sua vez depende do investimento na investigação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderfer, C. (2004). A family therapist`s reaction to “The family influences of the family of origin on career development: A review and analysis”. *The Counselling Psychologist*, 32, 569-577.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ashby, J. D., Wall, H. W., & Osipow, S. H. (1966). Vocational certainty and indecision in college freshmen. *Personnel and Guidance Journal*, 44, 1037-1041.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Baird, L. L. (1969). The undecided student – How different is he? *Personnel and Guidance Journal*, 47, 429-434.
- Barak, A., Carney, C. G., & Archibald, R. D. (1975). The relationship between vocational information seeking and educational and vocational decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 149-159.
- Barret, T. C., & Tinsley, H. E. A. (1977). Measuring vocational self-concept crystallization and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 11, 305-313.
- Bedell, J. & Lennox, S. (1997). *Handbook for communication and problem-solving skills training: a cognitive-behavioral approach*. New York: Jonh Wiley & Sons, Inc.
- Beck, J. (1997). *Terapia cognitiva: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Artmed.



- Betz, N.E. (1992). Career assessment: A review of critical issues. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp.453-484). New York: Wiley.
- Betz, N. E., & Luzz, D. A. (1996). Career assessment and Career Decision-making Self-efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413-428.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Betz, N. E., & Borgen, F. H. (2000). The future of career assessment: Integrating vocational interests with self-efficacy and personal styles. *Journal of career Assessment*, 8, 329-338.
- Blankstein, K. R., Flett, G.L., & Batten, I. (1989). Test anxiety and problem-solving self-appraisals of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 531-540.
- Blankstein, K. R., Flett, G.L., & Watson, M.S. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Psychology*, 48, 37-46.
- Brown, A.L. (1977) Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Hillsdale , NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butler, L., & Meichenbaum, D. (1981). The assessment of interpersonal problem-solving skills. In P.C. Kendall & S.D.Hollen (Eds.), *Assessment Strategies for Cognitive Behavioral Interventions* (pp. 197-225). New York: Academic Press.
- Caballo, V. (1996). *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento*. São Paulo: Santos.

- Callanan, G. A., & Greenhaus, J. H. (1992). The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 212-231.
- Campos, B.P. (1976). *Educação sem selecção social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chartrand, J. M., & Camp, C. (1991). Advances in the measurement of career development constructs: A 20-year review. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 1-39.
- Chartrand, J.M., Rose, M.L., Elliot, T.R., Marmarosh, C., & Caldwell, S. (1993). Peeling back the union: Personality, problem-solving and career decision making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82.
- Cochran, L.R. (1994). What is a career problem? *The Career Development Quarterly*, 42, 204-215.
- Cochran, L.R. (1997). *Career Counselling: A narrative approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Collin, A., & Watts, A.G. (1996). The death and transfigurations of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 385-398.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Crites, J. C. (1978). *Career maturity inventory : Theory and research handbook* (2<sup>nd</sup> ed.). Monterey, CA: McGraw-Hill.
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Heath
- Dobson, K. (2000). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. New York: The Guilford Press.

- Dohrenwend, B.S., & Dohrenwend, B.P. (1978). Some issues in research on stressful life events. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 166, 7-15.
- Dollard, J., & Miller, N.E. (1950). *Personality and psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking, and culture*. New York: McGraw-Hill.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face aux choix scolaire ou professionnel: Concepts et mesures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 129-168.
- Dosnon, O., Wach, M., Blanchard, S., & Lallemand, N. (1997). La mesure de l'indécision chez les lycéens: Présentation de trois instruments. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 57-88.
- D'Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D'Zurilla, T. & Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T. & Nezu, A. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D'Zurilla, T. & Nezu, A. (2000). Problem-solving therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. New York: Guilford.
- Elliot, T.R., Godshall, F., ShROUT, J.R., & Witty, T.E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 203-207.
- Elliot, T.R., Schewchuk, R., Hagglund, K., Rybarczyk, B., & Harkens, S.W. (1996). Occupational burnout, tolerance for stress, and coping among nurses in rehabilitation units. *Rehabilitation Psychology*, 41, 267-284.

- Felton, G.M., Parsons, M.A., & Bartoces, M.G. (1997). Demographic factors: Interaction effects on health. promoting behaviour and health related factors. *Public Health Nursing*, 14, 361-367.
- Ferreira, J. A. & Santos, E. R. (1998) Factores e contextos vocacionais: novas orientações para um novo milénio. *Psychologica*, 20, 85-91.
- Ferreira, J. A., Santos, E. R., Fonseca, A. C., & Haase, R. F. (2007). Early Predictors of Career Development: A Ten-Year Follow-Up Study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77.
- Forner, Y. (2001). Quelle place pour l'indécision dans l'éducation à l'orientation ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 305-316.
- Gonçalves, O. (2000). *Terapias Cognitivas: Teorias e Práticas* (3ª ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. (1988). The role of family experience in career exploration: A life-span perspective. In P. Baltes, R.H.Lerner, & D. Featherman (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 8) (pp. 231-258). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Haase, R. F., Ferreira, J. A., Santos, E., Aguyao, G. M., & Fallon, M. A. (2008). Scaling the Information Load of Occupations: Preliminary Findings of the Fit between Individual Capacities and Environmental Demands. *Journal of Career Assessment*, 16, 156-176.
- Harris-Bowlsbey, J. (1984). The compute rand career development. *Journal of Counseling and Development*, 63, 145-148.

- Heesacker, M., Neimeyer, G. J., & Lindekens, S. E. (2001). Vocational development: Assessment and intervention in adolescent career choice. In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.) *Handbook of clinical child psychology* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 737-756). New York: Wiley.
- Henry, P.P. (1999). Relationship between perceived problem-solving and career maturity for minority and disadvantaged premedical students. *Psychological Reports*, 84, 1040-1046.
- Heppner, M. J. (1991). *The Career Transitions Inventory* (Available from M.J. Heppner, Department of Educational and Counseling Psychology, 16 Hill Hall, University of Missouri, Columbia, MO 65211.).
- Heppner, P.P., & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Heppner, P.P., & Krauskopf, C.J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Heppner, P.P. (1988). *The Problem Solving Inventory (PSI): Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Heppner, P.P., Cook, S.W., Strozier, A.L., & Heppner, M.J. (1991). An investigation of coping styles and gender differences with farmers in career transition. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 167-174.
- Heppner, P.P., & Hillerbrand, E.T. (1991). Problem-solving training: implications for remedial and preventive training. In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The healthy perspective* (pp. 681-681). Elmsford, NY: Pergamon.
- Heppner, P.P., & Baker, C.E. (1997). Applications of Problem Solving Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29, 229-241.

- Heppner, P.P., Lee, D., Wei, M., Anderson, C., & Wang, Y. (2001). Does negative affectivity confound the problem solving-psychological adjustment link? Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
- Heppner, P.P., & Lee, D. (2002). Problem-solving appraisal and psychological adjustment. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.288-298). New York: Oxford University Press.
- Heppner, P.P., & Wang, Y. (2003). Problem-solving appraisal. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 127-138). Washington, DC: American Psychological Association.
- Heppner, P.P., Witty, T.E., & Dixon, W.A. (2004). Problem-Solving Appraisal and Human Adjustment: A review of 20 Years of Research Using the Problem Solving Inventory. *The Counselling Psychologist*, 32, 344-428.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L., & Holland, J.E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 404-414.
- Holland, J.L. (1985). *Self-Directed Search* (1985 ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Holland, J.L. (1993). *Making vocational choices: A theory of career*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hood, A. B. & Ferreira, J. A. (1993). A teoria da escolha vocacional de John Holland. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 457-470.
- Horan, J.L. (1979). *Counseling for effective decision making: A cognitive behavioural perspective*. North Scituate, MA: Duxbury Press.
- Hussian, R. & Lawrence, P. (1981). Social reinforcement of activity and social problem-solving training in the treatment of depressed institutionalized elderly [Versão Online]. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 57-69.
- Kelly, K. R., & Lee, W.C. (2002). Mapping the domain of career indecision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326.
- Larson, L. M., & Heppner, P. P. (1985). The relationship of problem-solving appraisal to career decision and indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 55-65.
- Larson, L.M., Heppner, P.P., Ham, T., & Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 439-446.
- Larson, L.M., Toulouse, A. L., Ngumba, W.E., Fitzpatrick, L. A., & Heppner, P.P. (1994). The development and validation of the career decision appraisal inventory. *Journal of Career Assessment*, 2, 91-110).
- Larson, L.M., & Heppner, P.P. (1995). The relationship of problem-solving appraisal to career decision and indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 55-65.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock.
- Lewko, J. H. (1994). The evaluation of career indecision in career development. *Canadian Journal of Counseling, 28*, 281-289.
- Lunneborg, P. W. (1976). Vocational indecision in college graduates. *Journal of Counseling Psychology, 23*, 402-404.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2007). The efficacy of problem solving therapy in reducing mental and physical health problems: A meta-analysis [Versão Online]. *Clinical Psychology Review, 27*, 46-57.
- McCracken, R. S., & Weitzman, L.M. (1997). Relationship of personal agency, problem-solving appraisal, and traditionality of career choice, to Women's attitudes toward multiple role planning. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 149-159.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. London: Sage
- McMurrin, M., Nezu, A. M., Nezu, C., M. (2008). Problem Solving Therapy for People with Personality Disorders: an overview [Versão Online]. *Mental Health Review Journal, 13*, 2, 35-39.
- Meichenbaum, D., & Asarnow, J. (1979). Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom. In P.C. Kendall & S.D. Hollon (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedure* (pp. 11-35). New York: Academic Press.
- Miller, M. J., Karriker, C. S., & Pilgreen, J. C. (1984). Personality consistency and perceived problem-solving behaviour and attitudes: An extension of Holland's typology. *Journal of Employment Counseling, 21*, 162-167.



- Mendonça, J. D., & Siess, T. F. (1976). Counseling for indecisiveness: Problem-solving and anxiety-management training. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 339-347.
- Miller, M.J., Karriker, C.S., & Pilgreen, J.C. (1984). Personality consistency and perceived problem-solving behaviour and attitudes: An extension of Holland's typology. *Journal of Employment Counselling*, 21, 162-167.
- Mynors-Wallis, L. (2001). Problem-solving treatment in general psychiatric practice [Versão Online]. *Advances in Psychiatric Treatment*, 7, 417-425. Acedido em 19 de Março de 2009.
- Neal, G.W., & Heppner, P.P. (1986). Problem-solving self-appraisal, awareness, and utilization of campus helping resources. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 497-502.
- Newman, J. L., Gray, E. A., & Fuqua, D. R. (1999). The relation of career indecision to personality dimensions of the California Psychological Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 174-187.
- Nezu, A. M., Ronan, G.F. (1988). Social problem solving as a moderator of stress-related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counselling Psychology*, 35, 134-138.
- Nezu, A. M. (1986). Efficacy of a social problem-solving therapy approach for unipolar depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 196-202.
- Osipow, S.H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Parsons, F.(1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1985). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório*. Petrópolis: Vozes.

- Patalano, A. L. & Wengrovitz, S.M. (2006). Cross-cultural exploration of the Indecisiveness Scale: A comparison of Chinese and American men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 813-824.
- Phillips, S. D., Pazienza, N. J., & Ferrin, H. H. (1984). Decision making styles, and problem solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 497-502.
- Phillips, S. D., & Pazienza, N. J. (1988). History and theory of the assessment of career development and decision making. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career decision making* (p.1-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phillips, S. D., & Bruc, M. A. (1988). Shyness and dysfunction in career development. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 339-347.
- Pocinho, F.E., (1989). Trabalho, stress e fadiga. In *Curso Monográfico de Medicina Preventiva – Saúde Ocupacional*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytical review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 511-538.
- Rojewsky, J. W. (1997). Characteristics of students who express stable or undecided occupational expectations during early adolescence. *Journal of Career Assessment*, 5, 1-20.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rowe, H.A.H. (1985). *Problem solving and intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Santos, E. R. (1996). A Orientação Profissional e Inserção Vocacional dos Jovens, ou uma Psicologia Cultural do Trabalho. In Actas da Conferência "O papel da

*Orientação para a Educação e a Formação ao Longo da Vida*", Departamento da Educação Básica, Departamento do Ensino Secundário, Instituto de Inovação Educacional, Ano Europeu de Educação e Formação ao Longo da Vida, Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

Santos, E. R. & Ferreira, J. A. (1998). Career counseling na vocational psychology in Portugal: A political perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 52. 312-322.

Santos, E., Ferreira, J. A., & Chaves, A. (2001). Implications of Sociopolitical Context for Career Service Delivery. *The Career Development Quarterly*, Vol. 50, 1, 45-55

Santos, E. R., Ferreira, J. A., Blustein, D. L. et al. (2001). A construção de convergências nos sistemas de aconselhamento vocacional e de carreira. *Psychologica*, 26, 161-174.

Santos, E., & Paixão, M. P. (1995). Espaço e Temporalidade: A Construção da Identidade (Espacio y temporalidad: la construcción de la identidad). *Revista Argentina de Psicopedagogia*, Año 11, nº 37 (2da etapa), Otoño, 2-35.

Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Savickas, M. L. (1995). Constructivism counseling for career indecision. *Career Development Quarterly*, 43, 363-363.

Savickas, M. L. (1997). Constructivism career counselling: Models and methods. In R. Neimeyer & G. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology*, (Vol. 4) (pp. 149-182). Greenwich, CT: JAI Press.

Savickas, M. L. (2002). A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (4<sup>th</sup> ed.) (pp. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.

- Shure, M.B., & Spivack, G. (1972). Means-ends thinking, adjustment, and social class among elementary-school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 348-353.
- Silva, J. M. T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: Investigação com adolescentes*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, J. M. T. (2004). Avaliação da indecisão vocacional. In Lígia Maxia Leitão (coordenação), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 347-386). Coimbra: Quarteto.
- Spokane, A. R., Lucheta, E. J., & Richwine, M. H. (2002). Holland's theory of personalities in work environments. In D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (4<sup>th</sup> ed.) (pp. 373-426). San Francisco: Jossey Bass.
- Sternberg, R.J. (1982). Reasoning, problem solving, and intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 225-307). New York: Cambridge University Press.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1984). *Career and life development*. In D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey Bass.

- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-span approach to careers. In D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (3 rd ed.) (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass.
- Taylor, K. M. (1982). An investigation of vocational indecision in college students: Correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21, 318-329.
- Tractenberg, L., Streumer, J., & Zolingen, S. (2002). Career counselling in the emerging post-industrial society. *International Journal for Educational and Vocacional Guidance*, 2, 85-99.
- Vaz Serra, A. (1988). Um estudo sobre coping. O inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.
- Vaz Serra, A. (1989). Stress. *Coimbra Médica*, 10. 131.
- Wickelgren, W. (1974). *How to solve problems*. San Francisco: Freeman.
- Wortman, C.B., Sheedy, C., Gluhoski, V., & Kessler, R.C. (1992). Stress, coping, and health: Conceptual issues and directions for future research. In H.S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping, & health* (pp. 227-256). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wright, M.B., Carscaddon, D.M., & Lambert, S.D. (2000). Sex, education, age, and cautiousness: Implications for counselors. *Adult Span Journal*, 2, 113-122.
- Zeidner, M., & Endler, N.S. (Eds.). (1996). *Handbook of coping: Theory, research, applications*. New York: Wiley.

# **Anexos**

# Anexo 1

## **Ficha de Caracterização**

# SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO

## Ficha de caracterização do aluno

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_
5. Já reprovou algum ano? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_
6. No caso de ter respondido SIM à pergunta anterior indique o ano ou anos em que reprovou.  
\_\_\_\_\_

7. Indique as **habilitações escolares completas** que os seus pais possuem:

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe ler e escrever sem ter terminado o Ensino Primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4ª Classe (4º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ano do ciclo preparatório (6º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5º Ano do liceu (9º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário (12º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior Politécnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior Universitário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Indique a profissão dos seus pais. Por favor, seja específico e preciso (por exemplo, não diga que a sua mãe é funcionária pública. Antes diga que ela é, por exemplo, educadora de infância, auxiliar de acção educativa, técnico superior de informática, advogada, operária fabril ou doméstica.

8.1. Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

8.2. Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

9. Alguma vez recorreu ao apoio dos Serviços de Psicologia e Orientação? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

10. No caso de ter respondido Sim à pergunta anterior indique o tipo de apoio que obteve:

Informação escolar e profissional \_\_\_\_\_ Programa de Orientação Vocacional \_\_\_\_\_

Outro \_\_\_\_\_

11. Relativamente ao apoio obtido gostaríamos que indicasse, na escala abaixo indicada, o grau de utilidade que lhe atribui, colocando uma cruz no número que corresponde à sua escolha:

Nenhuma Utilidade

Muita Utilidade

1      2      3      4      5



## Anexo 2

### *Escala de Indecisão- IS*

Por favor responda a todas as questões de acordo com o que pensa e sente acerca delas e com a maior veracidade possível. Todas as respostas são absolutamente confidenciais.

**Instruções:** Para cada questão faça um círculo à volta do número que melhor se adequa ao seu caso. Não deixe nenhuma questão por responder.

- |   |                       |   |   |   |   |   |   |                       |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|-----------------------|
| 1. Tento adiar ter que tomar decisões.....  | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 2. Sei sempre aquilo que quero.....   | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 3. Acho fácil tomar decisões.....   | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 4. Tenho dificuldades em planear o que fazer nos meus tempos livres.....  | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 5. Gosto de estar em situações em que tenha que tomar decisões.....   | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 6. Depois de tomar uma decisão sinto-me bastante confiante quanto à decisão que tomei.....  | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 7. Quando escolho pratos de uma ementa num restaurante, tenho normalmente dificuldade em decidir o que vou pedir.....               | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 8. Normalmente tomo decisões de forma rápida.....   | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 9. Depois de tomar uma decisão não me preocupo mais com ela.....  | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 10. Fico ansioso(a) quando estou a tomar decisões.....  | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 11. Frequentemente preocupo-me com a possibilidade de fazer uma má escolha.....   | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 12. Depois de ter escolhido ou decidido alguma coisa, acredito, frequentemente, que fiz uma má escolha ou tomei uma má decisão..... | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 13. Não consigo realizar as minhas tarefas e obrigações a tempo porque não consigo decidir o que fazer em primeiro lugar.....       | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 14. Tenho dificuldades em complementar as minhas tarefas e obrigações porque não consigo decidir sobre o que é mais importante..... | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |
| 15. Parece-me que decidir mesmo sobre as coisas mais simples me leva muito tempo.....   | Discordo inteiramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo inteiramente |

## Anexo 3

### *Escala de Auto-Estima de Rosenberg- RSES*

# RSES

Segue-se uma lista de afirmações que dizem respeito ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (X), na respectiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

	Concordo fortemente	Concordo	Discordo	Discordo fortemente
1. Globalmente, estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por vezes penso que não sou bom/boa em nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que tenho algumas qualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por vezes sinto-me, de facto, um(a) inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos tanto quanto a generalidade das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um(a) falhado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Adopto uma atitude positiva para comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autoria original de Morris Rosenberg.

Tradução supervisionada por Paulo Jorge Santos. Utilização exclusiva para investigação.

## Anexo 4

### *Escala de Identidade Vocacional*

Responda a cada uma das afirmações, fazendo um círculo na resposta, VERDADEIRA ou FALSA, que melhor representa a sua opinião neste momento.

**Ao pensar acerca dos meus planos para uma profissão ou uma carreira profissional:**

- |  |   |   |
|--|---|---|
| 1. Necessito que me assegurem de que fiz a escolha certa da profissão.   | V | F |
| 2. Preocupa-me que os meus interesses actuais possam vir a alterar-se ao longo dos anos.   | V | F |
| 3. Não tenho a certeza sobre as profissões que poderei vir a exercer bem.  | V | F |
| 4. Desconheço quais são os meus pontos mais fortes e mais fracos.  | V | F |
| 5. As profissões que eu <i>consigo desempenhar</i> podem não me garantir o rendimento suficiente para viver o tipo de vida que eu quero. | V | F |
| 6. Se tivesse, neste momento, que escolher uma profissão recearia fazer uma má escolha.  | V | F |
| 7. Necessito de descobrir que tipo de carreira profissional deverei seguir.  | V | F |
| 8. Decidir-me sobre a minha carreira profissional tem sido um problema difícil e prolongado para mim.                                    | V | F |
| 9. Sinto-me confuso(a) acerca do problema de escolher uma carreira profissional.   | V | F |
| 10. Não tenho a certeza se a minha escolha profissional é a mais adequada para mim.  | V | F |
| 11. Não conheço o suficiente sobre o que se faz nas várias profissões.   | V | F |
| 12. Não há nenhuma profissão que me atraia fortemente.   | V | F |
| 13. Não sei ao certo qual a profissão que me daria prazer.   | V | F |
| 14. Gostaria de conhecer mais profissões para fazer uma escolha profissional.  | V | F |
| 15. A avaliação que faço sobre as minhas capacidades e pontos fortes varia muito de ano para ano.  | V | F |
| 16. Não tenho certezas acerca de mim próprio(a) em muitas áreas da minha vida.   | V | F |
| 17. Sei, há menos de um ano, a profissão que quero seguir.   | V | F |
| 18. Não compreendo como algumas pessoas podem estar tão certas sobre aquilo que querem fazer na vida.                                    | V | F |

## Anexo 5

### *Escala de Ansiedade Traço- STAI Forma Y-2*

## QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO STAI Forma Y-2

**INSTRUÇÕES:** Em baixo encontra uma série de frases que as pessoas costumam usar para se descreverem a si próprias. Leia cada uma delas e faça uma cruz (X) no número da direita que indique como se sente em geral. Não há respostas certas nem erradas. Não leve muito tempo com cada frase, mas dê a resposta que lhe parece descrever como se sente geralmente.

	<i>quase nunca</i>	<i>algumas vezes</i>	<i>frequentemente</i>	<i>quase sempre</i>
21. Sinto-me bem .....	1	2	3	4
22. Sinto-me nervoso e inquieto .....	1	2	3	4
23. Sinto-me satisfeito comigo próprio .....	1	2	3	4
24. Quem me dera ser tão feliz como os outros parecem sê-lo .....	1	2	3	4
25. Sinto-me um falhado .....	1	2	3	4
26. Sinto-me tranquilo .....	1	2	3	4
27. Sou calmo, ponderado e senhor de mim mesmo .....	1	2	3	4
28. Sinto que as dificuldades estão a acumular-se de tal forma que as não consigo resolver .....	1	2	3	4
29. Preocupo-me demais com coisas que na realidade não têm importância .....	1	2	3	4
30. Sou feliz .....	1	2	3	4
31. Tenho pensamentos que me perturbam .....	1	2	3	4
32. Não tenho muita confiança em mim .....	1	2	3	4
33. Sinto-me seguro .....	1	2	3	4
34. Tomo decisões com facilidade .....	1	2	3	4
35. Muitas vezes sinto que não sou capaz .....	1	2	3	4
36. Estou contente .....	1	2	3	4
37. Às vezes, passam-me pela cabeça pensamentos sem importância que me aborrecem .....	1	2	3	4
38. Tomo os desapontamentos tão a sério que não consigo afastá-los do pensamento .....	1	2	3	4
39. Sou uma pessoa estável .....	1	2	3	4
40. Fico tenso ou desorientado quando penso nas minhas preocupações e interesses mais recentes .....	1	2	3	4



## Anexo 6

### *Escala de Certeza Vocacional*

# ECV

Já se decidiu sobre a sua futura profissão?

Pense por um momento e depois responda às perguntas que se seguem.

**INSTRUÇÕES:** Para cada questão faça um círculo à volta do número que melhor se adequa ao seu caso.

1. Já determinei uma área profissional na qual gostaria de trabalhar (por exemplo, saúde, artes, tecnologia, administração, educação, etc.).

Discordo inteiramente    1    2    3    4    5    6    Concordo inteiramente

2. Já me decidi por uma profissão que gostaria de desempenhar (por exemplo, engenheiro electrotécnico, enfermeiro, vendedor, economista, etc.).

Discordo inteiramente    1    2    3    4    5    6    Concordo inteiramente

3. Tenho ideias muito claras quanto ao que pretendo que seja a minha vida profissional.

Discordo inteiramente    1    2    3    4    5    6    Concordo inteiramente

4. Já escolhi uma determinada opção profissional da qual não tenciono afastar-me.

Discordo inteiramente    1    2    3    4    5    6    Concordo inteiramente

## Anexo 7

### *Escala de Locus de Controlo Interno e Externo- IE*

## IES

Este questionário procura saber de que forma certos acontecimentos importantes na nossa sociedade afectam as pessoas. Cada questão consiste num par de alternativas assinaladas pelas letras a ou b. Por favor, seleccione a frase de cada par (*e apenas uma*) na qual *acredita* mais. Assegure-se de que selecciona aquela que *acredita* ser a mais verdadeira em vez daquela que pensa que deve escolher ou aquela que gostaria que fosse verdadeira. Não existem respostas certas ou erradas.

Por favor, responda a estas questões *cuidadosamente*, assinalando com um círculo a letra a ou b, mas não perca muito tempo com cada uma delas. Assegure-se de que escolhe uma resposta para cada opção.

Por vezes poderá verificar que acredita em ambas as alternativas ou não acredita em nenhuma. Nesses casos assegure-se de que escolhe *aquela* que acredita ser a mais verdadeira. Quando responder a uma questão procure não ser influenciado pelas suas escolhas anteriores.

1.
  - a - As crianças têm problemas porque os seus pais as castigam demasiado.
  - b - Hoje em dia, o problema da maior parte das crianças resulta do facto de os pais serem demasiado brandos com elas.

---
2.
  - a - Muitas infelicidades da vida das pessoas são devidas, em parte, à má sorte.
  - b - Os infortúnios das pessoas resultam dos erros que elas cometem.

---
3.
  - a - Uma das principais razões de haver guerras é porque as pessoas não se interessam suficientemente por política.
  - b - Haverá sempre guerras, por mais que as pessoas tentem evitá-las.

---
4.
  - a - Mais tarde ou mais cedo as pessoas acabam por conseguir o respeito que merecem.
  - b - Infelizmente, o valor de um indivíduo, por mais que ele se esforce, passa muitas vezes despercebido.

---
5.
  - a - A ideia de que os professores são injustos com os alunos é absurda.
  - b - A maior parte dos alunos não consegue perceber quanto as suas notas são influenciadas por acontecimentos casuais.

---
6.
  - a - Sem boas oportunidades não se pode ser um verdadeiro líder.
  - b - As pessoas competentes que não conseguiram tornar-se líderes não souberam aproveitar as suas oportunidades.

---
7.
  - a - Por mais que nos esforcemos, há sempre pessoas que não gostam de nós.
  - b - As pessoas que não conseguem fazer com que os outros gostem delas, é porque não sabem dar-se bem com os outros.

---

- 8.
- a - A hereditariedade desempenha o papel principal na determinação da nossa personalidade.
  - b - São as experiências vividas pela pessoa que determinam o seu modo de ser.
- 9.
- a - Verifiquei, frequentemente, que as coisas acontecem porque têm de acontecer.
  - b - Para mim, em vez de se confiar no destino, é preferível tomar uma decisão para seguir um rumo de acção definido.
- 10.
- a - Quando um estudante está bem preparado, é raro haver um teste injusto.
  - b - Muitas vezes, as perguntas de um teste estão tão pouco relacionadas com o conteúdo da disciplina que é inútil estudar.
- 11.
- a - Para ter sucesso é preciso trabalhar muito; a sorte pouco ou nada tem a ver com isso.
  - b - Arranjar um bom emprego depende, sobretudo, de estar no lugar certo na altura certa.
- 12.
- a - O cidadão comum pode ter influência nas decisões governamentais.
  - b - O mundo é dirigido pelas poucas pessoas que estão no poder, e não há muito a fazer quanto a isso.
- 13.
- a - Quando faço planos, tenho quase a certeza de que os posso realizar.
  - b - Nem sempre é acertado fazer planos a longo prazo, porque muitas coisas são apenas uma questão de boa ou má sorte.
- 14.
- a - Há certas pessoas que simplesmente não prestam.
  - b - Existe sempre qualquer coisa de bom em cada um de nós.
- 15.
- a - No meu caso, conseguir aquilo que quero, pouco ou nada tem a ver com a sorte.
  - b - Muitas vezes poderíamos decidir o que fazer atirando uma moeda ao ar.
- 16.
- a - Conseguir ser chefe depende muitas vezes de ter a sorte de chegar primeiro ao lugar certo;
  - b - Fazer com que as pessoas actuem da melhor maneira, depende da capacidade pessoal; a sorte pouco ou nada tem a ver com isso.
- 17.
- a - No que diz respeito aos acontecimentos mundiais, a maior parte de nós é vítima de forças que não consegue compreender nem controlar.
  - b - As pessoas podem controlar os acontecimentos mundiais se participarem activamente nas questões políticas e sociais.
- 18.
- a - A maior parte das pessoas não compreende até que ponto a sua vida é controlada por acontecimentos ocasionais.
  - b - A sorte é coisa que realmente não existe.
- 19.
- a - Devemos estar sempre prontos a admitir os nossos erros.
  - b - Geralmente é melhor ocultarmos os nossos erros.

- 20.
- a - É difícil saber se alguém realmente gosta ou não de nós.
  - b - O número de amigos que temos depende da nossa simpatia.
- 21.
- a - Ao longo da nossa vida, o que de mal nos acontece, é contrabalançado com o bom.
  - b - A maior parte dos infortúnios resulta da falta de capacidade, da ignorância e da preguiça, ou das três conjuntamente.
- 22.
- a - Se nos esforçarmos, havemos de conseguir que desapareça a corrupção política.
  - b - É difícil controlarmos aquilo que os políticos fazem nos seus gabinetes.
- 23.
- a - Às vezes não consigo compreender em que é que os professores se baseiam para dar as notas que dão.
  - b - Quanto mais estudar, melhores notas terei.
- 24.
- a - O bom líder espera que as pessoas decidam por si próprias o que devem fazer.
  - b - O bom líder determina claramente as tarefas que cabem aos outros.
- 25.
- a - Muitas vezes sinto que tenho pouca influência nas coisas que me acontecem.
  - b - É-me impossível acreditar que o acaso ou a sorte tenham um papel importante na minha vida.
- 26.
- a - As pessoas sentem-se sós porque não procuram fazer amigos.
  - b - Não vale a pena tentar agradar às pessoas, porque se elas tiverem de gostar de nós, gostam mesmo.
- 27.
- a - Na escola dá-se muita importância às aulas de desporto.
  - b - Os desportos de equipa são um meio excelente para a construção do carácter de uma pessoa.
- 28.
- a - Sou o único responsável por aquilo que me acontece.
  - b - Às vezes sinto que não controlo suficientemente a direcção que a minha vida está a tomar.
- 29.
- a - Geralmente não consigo compreender porque é que os políticos agem de determinada maneira.
  - b - As pessoas são responsáveis pelos governantes que têm, tanto a nível local como a nível nacional.

## Anexo 8

### *Inventário de Resolução de Problemas-*

*IRP*

## IRP

**Instruções:** As pessoas respondem a problemas pessoais de diferentes maneiras. As afirmações presentes neste inventário traduzem a forma como as pessoas reagem perante as dificuldades pessoais e problemas do dia a dia. O termo “problema” refere-se a problemas pessoais que toda a gente experiencia em alguma fase da sua vida tais como a depressão, a incapacidade de estar com amigos, escolher uma profissão, ou decidir-se pôr fim a uma relação (por exemplo, tomar uma decisão de divórcio). Por favor responda aos itens o mais honestamente possível e o mais aproximadamente possível à sua forma de resolver os problemas. As suas respostas deverão reflectir a forma como, na realidade, resolve os seus problemas e não como acha que deveriam ser resolvidos. Ao ler cada afirmação deverá perguntar a si próprio: Alguma vez tenho este tipo de comportamento? Por favor responda a todos os itens.

Leia cada afirmação e indique o grau com que concorda ou discorda em cada afirmação, assinalando na escala ao lado (**com uma cruz em cima do algarismo correspondente**) de acordo com a seguinte escala:

1. **Concordo Totalmente (CT)**
2. **Concordo Moderadamente (CM)**
3. **Concordo Ligeiramente (CL)**
4. **Discordo Ligeiramente (DL)**
5. **Discordo Moderadamente (DM)**
6. **Discordo Totalmente (DT)**

	CT	CM	CL	DL	DM	DT
1. Quando a solução para um problema falhou analiso porque não resultou.	1	2	3	4	5	6
2. Quando sou confrontado com um problema complexo, não perco tempo a desenvolver uma estratégia para recolher informação que poderia ajudar a definir a natureza do problema.	1	2	3	4	5	6
3. Quando os meus esforços para resolver um problema falham começo a pôr em causa a minha capacidade para lidar com a situação.	1	2	3	4	5	6
4. Depois de resolver um problema, não analiso o que correu bem e o que correu mal.	1	2	3	4	5	6
5. Geralmente sou capaz de pensar em alternativas criativas e eficazes para os meus problemas.	1	2	3	4	5	6
6. Depois de seguir uma linha de acção para resolver um problema comparo o resultado final com o que tinha antecipado.	1	2	3	4	5	6
7. Quando tenho um problema penso no maior número possível de maneiras de o resolver até não conseguir ter mais ideias.	1	2	3	4	5	6
8. Quando confrontado com um problema examino consistentemente os meus sentimentos para descobrir o que se passa na situação problemática.	1	2	3	4	5	6
9. Quando estou confuso acerca de um problema, não clarifico ideias vagas ou sentimentos, por não pensar neles em termos concretos.	1	2	3	4	5	6
10. Tenho capacidade de resolver a maioria dos problemas mesmo quando inicialmente a solução não seja evidente.	1	2	3	4	5	6



1. **Concordo Totalmente (CT)**
2. **Concordo Moderadamente (CM)**
3. **Concordo Ligeiramente (CL)**
4. **Discordo Ligeiramente (DL)**
5. **Discordo Moderadamente (DM)**
6. **Discordo Totalmente (DT)**

CT CM CL DL DM DT

11. Muitos dos problemas com que me deparo são demasiado complexos para eu os resolver.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

12. Quando estou a resolver um problema tomo decisões com as quais me sinto bem mais tarde.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

13. Quando confrontado com um problema tenho tendência para fazer a primeira coisa que me passa pela cabeça para o resolver.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

14. Por vezes não paro para pensar na melhor forma de resolver os meus problemas, mas tento livrar-me deles.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

15. Quando considero soluções para um problema não perco tempo a avaliar o potencial sucesso de cada alternativa.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

16. Quando confrontado com um problema paro para pensar nele antes de decidir o próximo passo.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

17. Geralmente actuo na primeira ideia que me vem à cabeça para resolver o problema.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

18. Ao tomar uma decisão comparo alternativas e peso as consequências de umas contra as outras.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

19. Quando faço planos para resolver um problema tenho quase a certeza que vão resultar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

20. Tento prever o resultado de um plano específico de acção.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

21. Quando tento pensar em possíveis soluções para um problema, não consigo apresentar muitas alternativas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

22. Quando tento resolver um problema, uma estratégia que costumo usar é pensar em problemas anteriores semelhantes ao actual.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

23. Dando tempo e esforço suficientes, acredito que consigo resolver a maior parte dos problemas com que me confronto.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

24. Quando enfrento uma situação nova, acredito que consigo resolver os problemas que poderão surgir.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

25. Quando estou a resolver um problema, por vezes sinto-me como se estivesse a tectar e a divagar em torno do problema e não a ir ao fundo do assunto.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

26. Faço julgamentos precipitados e mais tarde arrependo-me.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

27. Confio na minha capacidade de resolver problemas novos e difíceis.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1. **Concordo Totalmente (CT)**
2. **Concordo Moderadamente (CM)**
3. **Concordo Ligeiramente (CL)**
4. **Discordo Ligeiramente (DL)**
5. **Discordo Moderadamente (DM)**
6. **Discordo Totalmente (DT)**

CT    CM    CL    DL    DM    DT

28. Uso um método sistemático para comparar alternativas e tomar decisões.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

29. Quando penso em possibilidades para resolver um problema, raramente relaciono ideias de várias alternativas para chegar a uma solução aceitável.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

30. Quando confrontado com um problema raramente examino as forças externas que poderão estar a contribuir para o problema.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

31. Quando estou perante um problema, analiso primeiramente a situação para determinar a informação relevante.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

32. Há alturas em que a carga emotiva é tão grande que já não consigo encontrar alternativas para a solução do problema.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

33. Após tomar uma decisão o resultado final é normalmente semelhante ao que tinha antecipado.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

34. Quando confrontado com um problema não tenho a certeza de ser capaz de resolver a situação.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

35. Quando tomo consciência de um problema, uma das primeiras coisas que faço é tentar descobrir exactamente em que consiste o problema.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---